

Eunice Nóbrega Portela
Dirce Maria da Silva
Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS
NA CONTEMPORANEIDADE

Volume 1



EDITORA
SCHREIBEN

EUNICE NÓBREGA PORTELA
DIRCE MARIA DA SILVA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO:
TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS
NA CONTEMPORANEIDADE

VOLUME 1



EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Ijeab - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em movimento : transformações e desafios na contemporaneidade.
Volume 1. / Organizadoras : Eunice Nóbrega Portela ...[et al.]. – Itapiranga :
Schreiben, 2022.
280 p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-049-7
DOI: 10.29327/586121

1. Educação. 2. Ensino à distância. 3. COVID-19 - pandemia. I. Título. II. Portela, Eunice Nóbrega. III. Silva, Dirce Maria da. IV. Rocha, Bruna Beatriz da. V. Rebeca Freitas Ivanicska

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
EIXO 1 - EDUCAÇÃO, PRÁXIS E MOVIMENTOS	
EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUSTENTABILIDADE: UMA ABORDAGEM TEÓRICA E PRÁTICA À LUZ DA BNCC.....	13
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
O ENSINO DE MATEMÁTICA COM ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR: UMA INTERFACE ENTRE RECURSOS TECNOLÓGICOS E O PENSAMENTO COMPUTACIONAL.....	27
<i>Vânia de Fatima Thuszcz Lippert</i>	
<i>Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro</i>	
<i>Bruna Marques Duarte</i>	
<i>Renato Souza da Cruz</i>	
A INVENÇÃO DA INFÂNCIA E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO: A BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UM CORPO-SUJEITO.....	37
<i>Grasiela Oliveira Santana da Silva</i>	
<i>Lindsei Brabec Mota Barreto</i>	
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UMA CIDADE NO NORTE PARANAENSE SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS.....	45
<i>Marcella Bordini</i>	
<i>Flávia Bissi de Oliveira</i>	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES E APONTAMENTOS.....	60
<i>Alessandra Junia Avelino</i>	
EDUCAÇÃO SUPERIOR: SABERES E EXPERIÊNCIAS NA PANDEMIA DE COVID-19.....	76
<i>Marta Macedo</i>	
<i>Rosinete Macedo</i>	
<i>Viviane Almeida</i>	

O ENSINO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEORIA E PRÁTICA.....	85
<i>Lindsei Brabec Mota Barreto</i>	
<i>Grasiela Oliveira Santana da Silva</i>	
<i>Ciro José Brito</i>	
PRÁTICAS CRIATIVAS PÓS PANDEMIA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE VÁRZEA GRANDE – MT	96
<i>Karina de Jesus Araújo</i>	
<i>Priscilla Carolina Nogueira de Campos</i>	
<i>Rafaella Ribeiro Moraes de Barros</i>	
<i>Valdirene Cavichioli</i>	
CULTURA LÚDICA: INVENTICES DAS CRIANÇAS.....	108
<i>Graciela Mendes Nogueira Targino</i>	
<i>Keyla Andrea Santiago Oliveira</i>	
O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL.....	118
<i>Aryadne Maluf Ribeiro Arnez de Lima</i>	
<i>Leticia Fernanda Messias Rosa de Oliveira</i>	
O ENSINO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA NA MODALIDADE REMOTA.....	133
<i>Lorran Faria de Oliveira</i>	
<i>Leticia Maria Cunha da Cruz</i>	
<i>Luís Carlos Lira</i>	
PEDAGOGIA SISTÊMICA: UMA ABORDAGEM DE AJUDA QUE INTEGRA RELAÇÕES AMOROSAS E CURATIVAS NA ESCOLA.....	146
<i>Fábio Kobol Fornazari</i>	
AS AULAS REMOTAS NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO.....	154
<i>Francisco Eric Vale de Sousa</i>	
<i>Wanderson Fernando Moraes de Aguiar</i>	
REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM E ESTÉTICA NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	161
<i>Marina Arantes Santos Vasconcelos</i>	

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO ACERCA DAS AULAS REMOTAS NO PERÍODO DA COVID-19.....	171
--	-----

Dart Clea Rios Andrade Araújo

Suzana Feldens Schwertner

MINAS E MEMÓRIA, UMA VIAGEM PELOS VERSOS DE FERNANDO BRANT.....	180
--	-----

Daniela Aragão

Joel Cardoso

O ENSINO DA LITERATURA E AS REDES SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA PARA A FORMAÇÃO ÉTICA DO ESTUDANTE.....	194
--	-----

Karla Andrea Cândido da Silva

Larissa Gotti Pissinatti

Mary of Socorro Pompéia Rocha Silva

Géssica Rayane da Conceição Assunção

Ayla Nayara da Silva Gomes

EIXO 2 - EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E SAÚDE

O PARADOXO DO MAL-ESTAR DO PROFESSOR: ENTRE O TRABALHO COMO DOCENTE E A FALTA DELE.....	203
--	-----

Eunice Nóbrega Portela

Dirce Maria da Silva

A (RE) CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA PROFISSÃO DOCENTE PELO SUJEITO-PROFESSOR: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE A SUBJETIVIDADE E A SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	214
--	-----

Eunice Nóbrega Portela

Dirce Maria da Silva

SOCIEDADES SINTÔNICAS: UM JOGO PSICOFOTOGRAFICO.....	224
--	-----

Fernanda Matos

ARTETERAPIA: UMA INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA DAS TERAPIAS EXPRESSIVAS A SERVIÇO DO CUIDADO E DA HUMANIZAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE.....	237
--	-----

Elizabete Adelaide da Silva

Dirce Maria da Silva

Eunice Nóbrega Portela

ALIMENTAÇÃO COLETIVA E AS DOENÇAS TRANSMITIDAS POR ALIMENTOS NO BRASIL: UMA ABORDAGEM DA AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO MANIPULADOR DAS PRÁTICAS DE FABRICAÇÃO.....	251
<i>Isadora Salomé Silva de Souza</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
DETERMINANTES DA BUSCA DE INFORMAÇÕES SOBRE ALIMENTAÇÃO E FREQUÊNCIA DE CONSUMO DE FAST-FOOD EM BRASÍLIA.....	261
<i>Maria Cristina Sebba</i>	
<i>Edgar Merchán-Hamann</i>	
POSFÁCIO.....	278
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
ORGANIZAÇÃO.....	279

PREFÁCIO

Honra-me sobremaneira prefaciá-lo livro **EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE**. Como o próprio título sugere, o leitor certamente será atraído para as diversas possibilidades de abordagens sobre o tema a que este poderá contemplar. Pelo título, *a priori*, é plausível conjecturar e/ou até mesmo imaginar, que os artigos que o compõem tragam conteúdos de movimentos sociais no contexto da educação ou até mesmo no contíguo das analogias ensino-aprendizagem institucionalizadas.

Isso é compreensível pois o leitor ao qual essa obra se destina tem a convicção de que a educação não se limita ao aparato escolar-burocrático-institucional-estatal. Ao contrário, ela se constitui na dinâmica cotidiana, na multiplicidade de contextos, espaços e saberes. A educação é, portanto, um movimento contínuo de troca, experiências, reflexões, ações, desejos, intercâmbios, aspirações, desafios, luta e transformações. Assim, os movimentos sociais são práticas sociais que transcendem e chegam, portanto, às áreas de abrangência das temáticas propostas.

Os movimentos devem ser entendidos como expressão dos limites e das contradições da sociedade contemporânea e são, desse modo, intimamente educativos. Entendemos que o determinante ou a centralidade do homem e da totalidade da construção do conhecimento funda-se no trabalho, na *práxis*. Desse modo, as construções teórico-práticas descritas no universo da presente obra trazem contribuições valiosas sobre concepções da educação em uma perspectiva interdisciplinar.

Os processos educativos postos em prática e descritos pelos pesquisadores, em sua grande maioria educadores, evidenciam o compromisso pela construção da equidade, autonomia, inclusão, pluralidade e a diversidade cultural. Reconhecer e dialogar com tal pluralidade, compreender os diferentes contextos, conhecer as realidades e posicionar-se diante delas para entendê-las, é imprescindível no processo de compreensão da realidade concreta, ao buscar soluções para os problemas nos quais eles estão diretamente ou indiretamente envolvidos no cotidiano como sujeitos sociais e como educadores.

Essa troca de experiências promove a integração de saberes que abre espaço, não somente para a apreensão da realidade, mas para a busca da transformação, da promoção da equidade e efetivação da democracia.

Como toda obra fruto de pesquisas, **EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO:**

TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE também deve ser lida, refletida e debatida, tendo em vista as contribuições, a riqueza específica de cada eixo temático e de cada capítulo, na diversidade que apresenta e nos desafios que lança aos leitores, instigando-os a dar continuidade e aperfeiçoamento às temáticas abordadas.

Que a presente obra seja um norte e que outros pesquisadores aceitem o desafio!

Brasília, 4 de novembro de 2022.

Eunice Nóbrega Portela.

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília-UnB.

APRESENTAÇÃO

A diversidade de composições textuais abarcadas pela obra **EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE – VOLUME 1**, reporta-nos à proposição multicultural¹ do currículo acadêmico-educacional, reafirmando-se o respeito à diversidade em um mundo cada vez mais relativizado, que permite a interconexão dos sistemas, considerando-se que, “tais diferenças precisam levar em conta o pluralismo das culturas², com base na ideia de equidade³”, convergindo para a multiplicidade polifônica de vozes que se comunicam, “com respeito aos sujeitos e às individualidades, para os quais o conceito de diversidade se direciona⁴”.

Por conseguinte, este livro reúne textos de pesquisadores da Educação, bem como das áreas da Psicologia, Psicanálise, Arteterapia, Saúde, Música, Sociologia, Gestão, Meio Ambiente, Políticas Públicas, Sociolinguística, dentre outras, oriundos de pesquisadores, profissionais liberais e acadêmicos de diversas regiões do Brasil, mesclando a contribuição de Professores Doutores, Doutorandos, Mestres, Mestrandos, Especialistas, Graduados, Estudantes e Pesquisadores de diferentes instituições públicas e privadas do país, numa miríade de olhares que, ao reunir esforços conjuntos em torno de um tema, conforme a proposta democrática do Projeto Obras Coletivas, plasma na presente coletânea uma miscelânea de visões que perpassa pelos debates contemporâneos do campo educacional e áreas correlatas.

Trabalha-se, nesse sentido, a partir de concepção presentes nas políticas públicas voltadas à educação, “no bojo da pluralidade da composição dos sistemas⁵, leis e normativas que regulamentam e norteiam a seara educacional, observando princípios e fins, no sentido de promover o pleno desenvolvimento

1 Veja sobre teorias críticas e pós-críticas dos currículos, que representam o fundamento de uma concepção multicultural, que questiona o enfoque disciplinar das opções curriculares em: SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

2 FORQUIN, Jean Claude. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques Bruxelles: De Boeck*, 1989. Tradução brasileira: Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

3 CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. *Revista Educação & Sociedade*, Porto Alegre, ano XXI, n. 73, p. 79-83, dez, 2000.

4 Leia sobre o assunto em: ISHAI, Micheline R. (Org.). *Direitos Humanos: uma antropologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. v. 02.

5 BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

da pessoa⁶”.

A obra foi organizada em dois volumes. Neste volume, os textos estão organizados em dois eixos temáticos que totalizam vinte e três capítulos.

O EIXO TEMÁTICO I: EDUCAÇÃO, PRÁXIS E MOVIMENTOS

traz dezessete textos que contemplam estudos voltados à Educação Básica em suas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e também dos Temas Transversais, os quais “contribuem para uma formação humanística e para a compreensão das relações sociais, através de situações de aprendizagens que envolvem a experiência do/a estudante, ao aliar temas da atualidade que devem ser trabalhados de forma concomitante a conteúdos tradicionais⁷”, bem como produções científicas voltadas à Educação Superior, e ainda, pesquisas que discorrem a respeito dos impactos da pandemia na Educação, que determinou mudanças nos lares, no ensino, na sociabilidade⁸.

A composição do primeiro eixo perfaz os seguintes temas: Educação Infantil e a Sustentabilidade: uma abordagem teórica e prática à luz da BNCC; O ensino de matemática com atividades de enriquecimento escolar: uma *interface* entre recursos tecnológicos e o pensamento computacional; A invenção da infância e a trajetória da educação: a busca da construção de um corpo-sujeito; Concepções de professores da Rede Pública Municipal de ensino de uma cidade no norte paraense sobre o ensino de inglês nas escolas; Avaliação da aprendizagem: reflexões e apontamentos; Educação Superior: saberes e experiências na pandemia de Covid-19; O ensino das lutas na Educação Física Escolar: teoria e prática; Práticas criativas pós-pandemia: narrativas de professoras de uma Escola Pública de Várzea Grande-MT; Cultura Lúdica: *inventices* das crianças; O uso das metodologias ativas nas escolas de tempo integral; O ensino da ginástica artística na Modalidade Remota; Pedagogia Sistemica: uma abordagem de ajuda que integra relações amorosas e curativas na escola; As aulas remotas no período de pandemia da Covid-19: a realidade da Educação Rural/Campo; Reflexões sobre linguagem e estética no contexto da Base Nacional Comum Curricular; Percepções de estudantes de pós-graduação acerca das aulas remotas no período da Covid-19; Minas e memória, uma viagem pelos versos de Fernando Brant, e, O ensino da literatura e as redes sociais no Ensino Médio: contribuições da tecnologia para a formação ética do estudante.

6 Leia: PORTELA *et al.* As transformações plurais dos cenários educativos: Volume I e II. (Orgs.): Eunice Nóbrega Portela, Dirce Maria da Silva, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicka. Itapiranga: Schreiben, 2022.

7 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

8 SENADO FEDERAL. Institucional DataSenado: Impactos da pandemia na educação no Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso: 05 de novembro, 2022.

O EIXO TEMÁTICO II: EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E SAÚDE é formado por seis capítulos que trazem os seguintes títulos: O paradoxo do mal-estar do professor: entre o trabalho como docente e a falta dele; A (re) construção de sentidos da profissão docente pelo sujeito-professor: possíveis aproximações entre a subjetividade e a Síndrome de *Burnout*; Sociedades Sintônicas: um jogo psicofotográfico; Arteterapia: uma introdução à pedagogia das terapias expressivas a serviço do cuidado e da humanização na área da saúde; Alimentação coletiva e as doenças transmitidas por alimentos no Brasil: uma abordagem da avaliação do conhecimento do manipulador das práticas de fabricação, e, Determinantes da busca de informações sobre alimentação e frequência de consumo de *fast-food* em Brasília.

Apresenta-se, dessa forma, nos termos de uma *ecologia dos saberes e do pensamento*⁹, sugerida por Edgar Morin¹⁰ e outros pensadores vinculados à abordagem das teorias interdisciplinares, um “dialogar com outros saberes, a ponto de reconhecer neles, e em seus sujeitos, sua legitimidade, por meio de um diálogo com a racionalidade moderna disjuntiva, pois é a partir dela que se pensa o mundo e se age nele¹¹”.

Brasília, 05 de novembro de 2022.

Dirce Maria da Silva

Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF.

9 MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma - reformar o pensamento*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

10 MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 10º ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

11 Veja a respeito em: SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em Direitos Humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 461-478, abr.-jun., 2015.

Eixo 1

**EDUCAÇÃO, PRÁXIS E
MOVIMENTOS**

EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUSTENTABILIDADE: UMA ABORDAGEM TEÓRICA E PRÁTICA À LUZ DA BNCC

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

1. INTRODUÇÃO

A educação do século XXI vem passando por transformações significativas em sua estrutura normativa e organizacional, buscando adequar a educação às necessidades de formação dos sujeitos para a nova realidade social e mundial. Ante as mudanças aceleradas no mundo contemporâneo em vários setores como da economia, político, social e cultural, ciências e tecnologias da informação, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel no processo de formação dos cidadãos. A educação é um fenômeno social, que sofre influências da totalidade dos fenômenos político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada. Como Instrumento social, a educação se insere numa determinada concepção de mundo, estabelecendo as finalidades a serem alcançadas em conformidade com as ideias dominantes numa dada sociedade.

Segundo Saviani (1991)

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade (SAVIANI, 1991, p. 55).

-
- 1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.
 - 2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

Nessa perspectiva, o processo educativo não pode ser visto de forma descontextualizada, fragmentada, ou como um paradigma apropriado para qualquer tempo e lugar, mas sim como uma prática social, historicamente situada em uma realidade concreta, que abrange as exterioridades valorativas, culturais, políticas e econômicas, que movimentam a vida dos sujeitos concretos a que a educação deve formar e transformar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL. LDB, LEI N. 9.394/1996, ART. 1º).

Embora a educação seja uma prática social que não se restringe à escola, é papel dela desenvolver conhecimentos, habilidades e competências por meio das atividades curriculares e da prática educativa, visando o exercício da autonomia, do desenvolvimento crítico e consciente da cidadania, articulando, ainda, o saber para o mundo do trabalho e das relações sociais.

Diante das exigências e desafios que são colocados diariamente à educação, algumas mudanças foram propostas e regulamentadas por leis e normativas que buscam adequar as políticas e práticas educacionais no país. Considerando a multiplicidade dessas mudanças esse artigo tem como objetivo discorrer sobre a educação infantil e a sustentabilidade a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontando aspectos teóricos e práticos que podem orientar o ensino dos temas contemporâneos nas séries iniciais.

A BNCC é um documento normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica. De acordo com a LDB, a Base Comum deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas. Além disso, deve nortear também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL. LDB, LEI Nº 9.394/1996).

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL. MEC/BNCC, 2017, p.1).

A formação integral como processo da educação deve promover o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. É constituída por um projeto coletivo democrático,

compartilhado pelo educando, educadores, gestores, familiares e comunidades locais. Essa proposta segue as demandas do mundo contemporâneo de formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo. É inclusiva, pois reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e fundamenta-se na construção do projeto educativo para todos e todas; é transversal com a consciência da sustentabilidade, pois estabelece conexões com procedimentos educativos contextualizados com os temas contemporâneos e com a influência mútua constante entre o que se aprende e o que se pratica; promove a igualdade ao conhecer o direito de todos e todas de aprender e ter acesso a conhecimentos diversificados, a partir do uso de múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e atores sociais (CEI, 2020, p. 1).

Nesse sentido a proposta de educação integral deve ser democrática com a participação efetiva de todos os agentes envolvidos no processo formativo. A escola é o *locus* por excelência de garantia e de promoção da formação integral da transversalidade de saberes, experiências e intencionalidades educativas que promovam o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A proposta da BNCC orienta a formação e desenvolvimento humano global dos sujeitos nas dimensões física, intelectual, social, emocional, cultural. O foco principal é a constituição de uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária (BRASIL. BNCC/MEC, 2017; 2020). No documento encontram-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, compreendidas como:

As crianças são sujeitos ativos, que constroem seus saberes interagindo com as pessoas e culturas do seu tempo histórico. Nessas relações, elas exercem seu protagonismo e, assim, desenvolvem sua autonomia - fundamentos importantes para um trabalho pedagógico que respeita suas potências e singularidades. Nas interações com culturas e saberes, elas constroem suas identidades, suas preferências e seus modos de ver o mundo (BRASIL. BNCC, 2017, p. 6)

A BNCC reforça a concepção de criança contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, 2009), ao afirmar que criança é “sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal”.

As DCNEI definem currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, que de forma coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL. DCNEI, 2009).

As DCNEI definem currículo como “conjunto de práticas que buscam

articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL. BNCC, 2020, p. 16). A BNCC orienta sobre a necessidade dos Sistemas de Ensino da Educação Básica pública e privada para incorporarem aos currículos e às propostas pedagógicas os temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando os preceitos da transversalidade e integralidade dos temas.

Na BNCC e nas DCN’s os Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores) são: Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Ambiental; Educação das relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; trabalho e Vida Familiar e Social. Esses temas devem ser partes integrantes do currículo na forma dos conteúdos a serem abordados pelas áreas de conhecimento, de forma transversal e integrada.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NAS SÉRIES INICIAIS

A questão ambiental é considerada urgente. O futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso que o homem faz dos recursos naturais disponíveis. O ensino da sustentabilidade é imprescindível, por ser um tema de importância crucial para o futuro da humanidade. O tema tem como objetivo orientar o aluno na construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre os problemas que afetam a sua vida, da comunidade, do seu país e do planeta, pois a aprendizagem orienta o estabelecimento de ligações entre o que se aprende e a sua realidade imediata e cotidiana.

O estudo da Educação Ambiental (EA) e sustentabilidade nas séries iniciais é imprescindível, considerando que a escola deve oferecer desde tenra idade, meios para que os alunos desenvolvam a consciência ambiental, remetendo-os ao entendimento sobre os problemas que afetam o ecossistema planetário. E para que esse processo de mudança de comportamento ocorra, o aprendizado precisa ser significativo, para que os alunos consigam estabelecer ligações entre o que aprenderam e a sua realidade social.

A escola, como parte integrante da sociedade, é responsável pela transformação de novas condutas e mentalidades, portanto, deve oferecer meios para que os alunos participem, desenvolvam a consciência crítica e assumam

compromisso com a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade do planeta. Entende-se que nas séries iniciais seja o momento para que as crianças, ainda na fase de formação do caráter moral, possam pensar, sentir ou reagir, isto é, refletir sobre as atitudes e ações que irão tomar ao longo da vida. Assim sendo, a formação do caráter acontece por meio da repetição de bons hábitos nas relações sociais e familiares.

2.1 Desenvolvimento Infantil, Construção do Juízo Moral e Sustentabilidade

É na infância que a criança descobre o mundo. Portanto, é importante iniciar o processo de educação para a sustentabilidade o quanto antes, para que ela se torne mais consciente e responsável com as suas atitudes e conduta em meio à sociedade.

Segundo Piaget (1994), os valores morais são construídos a partir da interação da criança com os diversos ambientes sociais e será durante a convivência diária, principalmente com o adulto, que ela irá construir seus valores, princípios e normas morais. Na concepção de Piaget, o desenvolvimento da moral abrange três fases, denominadas: *anomia* (crianças até 5 anos); *heteronomia* (crianças até 9-10 de idade) e *autonomia* (depois dos 9 anos, até a vida adulta).

Nas séries iniciais da Educação Infantil a criança encontra-se na *fase da anomia*. Nessa fase, a construção do caráter moral está calcada pelas normas, estabelecimento de regras e comportamentos, que devem ser trabalhadas pela escola como necessidades básicas, inclusive de sobrevivência planetária. Contudo, as regras são seguidas pelo hábito e não por uma consciência do que é certo ou errado. Na *heteronomia* (crianças até 9-10 anos de idade), a criança já adquire a consciência da regra e do seu cumprimento. Logo, qualquer comportamento diferente dessas, não constitui uma atitude correta. Na *autonomia* ocorre a legitimação das regras.

A criança aprende a respeitar as regras como um fenômeno social criado por meio de acordos mútuos entre os sujeitos sociais. É, portanto, a última fase do desenvolvimento, quando a criança alcança a consciência moral, legitimando suas ações e sentimentos, em conformidade com princípios éticos, interiorizando e conjecturando sobre o que foi aprendido com a convivência com os adultos e compreendendo então as implicações de seus atos.

Na obra de Piaget, o estágio do desenvolvimento moral representa um crescimento qualitativo em relação ao estágio anterior, considerado um nível mais ordenado do conhecimento. Esse desenvolvimento é intensamente influenciado pelo ambiente vivenciado ao longo da sua vida, contribuindo para o processo de desenvolvimento afetivo, intelectual e social e de construção do conhecimento do sujeito.

La Taille (1992) esclarece que a formação da moral não deve restringir-se

a um componente curricular ou aula, mas deve ser transversalmente ligada à rotina escolar e ao cotidiano das crianças. Para ele, o desenvolvimento moral da criança depende da participação de todos os envolvidos no processo de formação, pais, professores, gestores, comunidade e do conjunto de regras e normas construídas socialmente. As regras asseguram o consenso do ambiente social e orienta a conduta e o respeito a cada uma delas, quando o sujeito compreende seus princípios. A partir das interações entre adultos, crianças e seus pares, surgem temas que norteiam o uso das regras ou normas, cooperando com o processo do desenvolvimento moral.

Piaget (1994) descreve que as crianças sofrem influências dos adultos desde a infância, e, assim sendo, são estimuladas por convívio a várias normas disciplinares, não havendo, portanto, compreensão à deferência das regras, precisando da intervenção ou referências de um adulto. Desse modo, a origem da moralidade infantil é dupla. De um lado, estão as normas dos adultos, que são cumpridas pelas crianças por respeito à autoridade e não pela compreensão delas. Somente com o tempo, essas normas são ajuizadas, demonstrando-se na dúvida quanto ao seu uso. De outro lado, as crianças utilizam as regras como forma de resolver seus próprios conflitos, com seus pares, por meio da interação.

Segundo Vinha (2000), “a ação humana é orientada por valores e princípios que representam um julgamento. O desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios é o que chamamos de desenvolvimento moral”. As regras estabelecidas são valores que correspondem às formas de convivência harmônica na sociedade (VINHA, 2000, p.38).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o maior peso das propriedades do agir e pensar de uma pessoa são construídas na infância, e que, portanto, nessa fase do desenvolvimento da criança é fundamental ensinar os conhecimentos necessários para que ela possa ter atitudes e comportamentos sociais mais responsáveis, críticos e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais humana, justa, igualitária e sustentável. O ensino da sustentabilidade nessa etapa, consiste, portanto, em alicerce para a construção de sujeitos comprometidos com a sustentabilidade do planeta.

2.2 Temas Contemporâneos/ Transversalidade: Marcos Legais

Com a BNCC houve a ampliação dos antigos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, que sugeriam o estudo da ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 2013, foram propostos Eixos Temáticos norteadores a partir dos quais os respectivos sistemas de ensino poderiam inserir seus temas

transversais. Os temas oriundos dos PCNs permaneceram nos eixos transversais ao currículo. Com a BNCC, os Temas Contemporâneos foram ampliados para o número de 15, anteriormente descritos, e devem ser trabalhados de forma transversal e integrados aos conteúdos das disciplinas.

Tanto nos PCNs quanto nas DCNs, bem como na BNCC, a orientação era que os temas deviam ser contemplados no currículo como conteúdos a serem trabalhados pelos professores das diferentes áreas de conhecimento, de forma transversal, pois representam adequações de temáticas sociais que devem ser inseridas na formação dos sujeitos. Assim, as contribuições sociais dos Temas Contemporâneos à Transversalidade dos conteúdos propostos pela BNCC, para adequação e desenvolvimento curricular ganham dimensão e *status* compatíveis com a sua relevância (BRASIL. MEC/BNCC, 2020).

Os Temas Contemporâneos foram instituídos na BNCC. Cada um deles é orientado por normas específicas, de acordo com a temática. Considerando o recorte dado a essa pesquisa sobre a Educação Ambiental/Sustentabilidade, apresenta-se a seguir o marco legal que orienta o desenvolvimento no currículo e na prática escolar, no que diz respeito à Educação Ambiental, objeto desse estudo.

QUADRO 1 – Marco legal dos Temas Contemporâneos Transversais / Educação Ambiental 1/15

Temas Contemporâneos Transversais	Marco Legal
Educação Ambiental	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, Inciso II), Lei Nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP Nº 14/2012 e Resolução CNE/CP Nº 2/2012. CF/88 (Art. 23, 24 e 225). Lei Nº 6.938/1981 (Art. 2). Decreto Nº 4.281/2002. Lei Nº 12.305/2010 (Art. 8). Lei Nº 9.394/1996 (Art. 26, 32 e 43). Lei Nº 12.187/2009 (Art. 5 e 6). Decreto Nº 2.652/1998 (Art. 4 e 6). Lei Nº 12.852/2013 (Art. 35). Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Carta da Terra. Resolução CONAMA Nº 422/2010. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010. Resolução CNE/CEB Nº 04/2010 (Diretrizes Gerais Ed. Básica). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio). Parecer CEN/CP Nº 08/2012. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).

Fonte: BNCC, 2020

Cabe destacar que os PCNs são normativas não obrigatórias orientadoras para a organização curricular, e, via de regra, não serão substituídas pela BNCC, pois ambas funcionam de forma integrada. Contudo, a BNCC apresenta características mais específicas quanto aos objetivos de aprendizagem para cada ano escolar (MEC/ BNCC, 2017).

A Educação Infantil apresenta uma base curricular diferenciada em

relação aos Ensinos Fundamental e Médio. A BNCC estabelece os conteúdos específicos para cada ano escolar, elencando os conteúdos a serem desenvolvidos, e por conseguinte, apreendidos pelos alunos. Nos PCN's, essa organização é feita por ciclos, que correspondem cada um a 2 anos escolares da BNCC.

Outra confusão em relação ao currículo da Educação Infantil é sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) publicadas em 2009. Essas diretrizes colocam a criança em foco. O documento ressalta a importância de o aluno ter acesso ao conhecimento cultural e científico, bem como ter contato com a natureza, conservando a forma que a criança se situa no mundo, valorizam as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo, considerando os princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam a produção do conhecimento na Educação Infantil. Portanto, a BNCC não invalidou as Diretrizes, muito pelo contrário, as DCNEI orientam os pressupostos teóricos para a Base, por representar o marco conceitual da relação entre o cuidar e o educar, concepções que a Base Comum valida e reforça (BRASIL. DCNEI, 2009; BRASIL. BNCC, 2020).

Quanto à concepção de transversalidade, na abordagem dos Temas Contemporâneos, o Conselho Nacional de Educação (CNE), esclarece que:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL. MEC. CNE/CEB, PARECER N° 7/ 2010).

A partir desses pressupostos a Educação Ambiental e o ensino da sustentabilidade devem ser abordados de forma transversal e integrados na Educação Básica, incluindo a Educação Infantil.

2.3 A Educação Ambiental e a Sustentabilidade

A Educação Ambiental (EA) acontece pela relação de inserção e percepção sobre a natureza e a forma como os sujeitos interagem entre si e com o meio ambiente, pois educação é troca de saberes e acontece dentro de uma relação do sujeito com o mundo que o cerca. No mesmo sentido, o termo “ambiental” nos traz a percepção sobre a natureza e a forma como os humanos interagem entre si e com ela. Em outras palavras, a EA busca a formação de sujeitos, a partir da

interação com o mundo e com outros sujeitos (SEGURA, 2001, p. 42).

Para que a Educação Ambiental (EA) ocorra é necessário que o trabalho da escola se concentre na formação de valores, concomitante ao ensino-aprendizagem de habilidades e procedimentos. Assim, o desafio é ensinar, no dia a dia, comportamentos que vão desde a valorização do meio ambiente, à importância dos gestos de solidariedade, até hábitos de higiene pessoal, e é nas séries iniciais que essa aprendizagem deve ser iniciada (BRASIL. MEC. PCN's, 1997).

A Lei n. 9.765/99 institui a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil. Ela representa um marco de importância histórica da Educação Ambiental no país, pois resultou de um longo processo de interlocução entre ambientalistas, educadores e governo. Foi através dela que se estabeleceu a obrigatoriedade da EA em todos os níveis do ensino formal da educação brasileira (BRASIL. MEC. PNEA, 1999).

A questão ambiental vem sendo considerada cada vez mais urgente e importante para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis. Vê-se, nesse sentido, a importância de se incluir a temática do meio ambiente como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional.

A problemática ambiental, de fato, ganhou notoriedade e relevância social por meio da mídia, que rapidamente difundiu temas como a mudança climática, o aquecimento global e problemas críticos de sustentabilidade. Dessa forma, a notoriedade que esses temas trouxeram, contribuiu para que a conservação do meio ambiente fosse inserida em uma política de desenvolvimento também no Brasil. É necessário salientar que a questão ambiental não é uma política governamental, mas de Estado, pois a preservação do meio ambiente é responsabilidade de todos os cidadãos (TORRESI; PARDINI; FERREIRA, 2010).

Jacobi (2003, p. 190-191) observa que há uma crescente degradação das condições de vida, que passa a refletir uma crise ambiental inerente. Tais fatos remetem a uma necessária reflexão sobre os desafios para mudar as formas de pensar e agir em torno da questão ambiental, numa perspectiva contemporânea. Dessa forma, a importância que a questão ambiental assume, para a sociedade como um todo, convida-nos a refletir sobre sua complexidade, a partir da formação escolar inicial, pois a escola deve estimular as oportunidades de compreensão do processo educativo e do compromisso com a sustentabilidade ambiental, promovendo o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber.

3. SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade implica no uso dos recursos renováveis, de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de

renovação, em soluções economicamente viáveis de suprimentos das necessidades, além de relações sociais que permitam qualidade adequada de vida para todos (BRASIL. MEC. PCN's, 1997, p. 176). Já a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento definiu sustentabilidade como “o que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer as suas” (BRASIL, 1997, p. 38; E-24, 1999, p. 31).

O desenvolvimento sustentável deve ser concebido não como uma noção fixa, mas um constante processo de mudança nas relações entre os sistemas e os processos sociais, econômicos e naturais. Emprega-se a palavra “sustentável” em diversas expressões: desenvolvimento sustentável, economia sustentável, sociedade sustentável e uso sustentável, mantendo-se o princípio que “se uma atividade é sustentável, para todos os fins práticos, ela pode continuar assim, indefinidamente, de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação (BRASIL, 1997, p. 39).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) afirma que “para alcançar a meta da sustentabilidade é fundamental modificar as atitudes e o comportamento dos seres humanos, e isso depende da instrução e da sensibilização dos cidadãos”, pois um dos fatores negativos da ausência de esclarecimentos é a recorrência de percepções errôneas de que a sustentabilidade está relacionada apenas à emissão de gases para a atmosfera, que causa o efeito estufa, e que este seja o único risco a que o ecossistema está exposto. Esse é um dos principais problemas, mas não é o único. Na verdade, teme-se que o planeta seja alterado de tal forma que muitas espécies da flora e da fauna que conhecemos agora deixarão, em pouco tempo, de existir (TORRESI; PARDINI; FERRERIA, 2010).

A expressão “desenvolvimento sustentável” foi cunhada em 1987 pelo Relatório *Brundtland* da ONU, que estabeleceu o conceito como “ações que satisfazem as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras”. Deve-se considerar, então, a sustentabilidade ambiental, econômica e sociopolítica, dentro da questão ambiental (água, ar, solo, florestas e oceanos), pois tudo que nos cerca precisa de cuidados para que continue existindo, e a sustentabilidade socioeconômica só tem existência se a sustentabilidade ambiental for mantida (TORRESI; PARDINI; FERREIRA, 2010; JAPIASSÚ; GUERRA, 2017).

A complexidade desse processo de cuidados de um planeta crescentemente ameaçado pelos riscos socioambientais e seus danos é cada vez maior. A falta de responsabilização decorre sobretudo da desinformação, da falta de consciência ambiental e de um *déficit* de práticas comunitárias baseadas na participação e no envolvimento de cidadãos, que proponham uma cultura de direitos baseada na coparticipação da gestão ambiental. Nesse sentido, cabe destacar que a

Educação Ambiental assume cada vez mais função transformadora, na qual a responsabilização dos indivíduos torna-se objetivo essencial para promover a sustentabilidade (JACOBI, 2003, p. 191-193).

A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam. A EA como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa ética que pressupõe valores morais de solidariedade e respeito mútuo. A Educação Ambiental deve ser vista num processo permanente de aprendizagem, que valoriza as diversas formas de conhecimento e que forma cidadãos com consciência local e planetária (JACOBI, 2003, p. 198).

A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam. A EA como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa ética que pressupõe valores morais de solidariedade e respeito mútuo. A Educação Ambiental deve ser vista num processo permanente de aprendizagem, que valoriza as diversas formas de conhecimento e que forma cidadãos com consciência local e planetária (JACOBI, 2003, p. 198).

3.1 O Ensino da Sustentabilidade nas Séries Iniciais

As escolas têm o dever de promoverem a EA, conforme a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental, instituída pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a qual estipula em seu Art. 2º que “a Educação Ambiental é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. No Art. 11, o instituto também declara que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL. PNEA, 1999).

A Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Sociedade (1999) deixou evidente que as raízes de uma educação para o desenvolvimento sustentável estão na Educação Ambiental, e ainda, que tal aprendizado não deve estar relacionado tão somente com o ensino formal, mas se estender à sociedade através de Organizações não-governamentais e projetos capazes de instruir, esclarecer e cobrar engajamentos e responsabilização, pois a orientação para a sustentabilidade pode encontrar obstáculos que não podem ser enfrentados por

meio do trabalho individual dos docentes ou dos centros de ensino, por mais firmes que seja sua determinação (E-24, 1999, p. 35-49).

O papel da escola em relação à sustentabilidade é informar aos alunos sobre as descobertas científicas e as inovações tecnológicas, analisar sua lógica de produção e seus impactos econômicos e socioculturais, bem como evidenciar e comparar outras formas de pensar e agir sobre o meio ambiente, que não sejam submissas ao dogma de “salvação” pela ciência e que também estejam sob o paradigma da sustentabilidade (SULAIMAN, 2011).

A escola é um espaço privilegiado para estabelecer conexões e informações, como uma das possibilidades para criar condições e alternativas que estimulem os alunos a terem concepções e posturas cidadãs, que sejam cientes de suas responsabilidades e consigam perceberem-se como integrantes do meio ambiente, pois a educação formal continua sendo um espaço importante para o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidas com a sustentabilidade ecológica e social (LIMA, 2004).

O ensino da sustentabilidade nas séries iniciais deve ser desenvolvido transversalmente e vincular-se aos eixos de sustentação de toda a prática pedagógica, da interação e da brincadeira, “pois é brincando que as crianças representam o mundo e simulam as relações existentes imitando, repetindo, transformando e ampliando suas experiências” (BRASIL. MEC. BNCC, 2020 p. 7).

A educação das crianças deve garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, essenciais, para assegurar o respeito ao modo como as crianças aprendem e se desenvolvem. Esses direitos são o “conviver”, “brincar”, “participar”, “explorar”, “expressar” e “conhecer-se”. Para tanto, a BNCC propõe organização curricular que aborde transversalmente os temas contemporâneos, levando em consideração as formas como as crianças aprendem e se desenvolvem nas experiências cotidianas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas séries iniciais a Educação Ambiental consistirá no desenvolvimento de hábitos sustentáveis no cotidiano da escola, embora o trabalho seja pautado inicialmente pela construção e práticas de regras de sustentabilidade, pois elas asseguram o consenso do ambiente social e orienta a conduta das crianças.

É preciso que a escola evidencie em seu projeto educativo a concomitância da vivência fora da sala de aula. As relações interpessoais nas famílias e comunidades, a forma como os adultos tratam as crianças, a forma de lidar com a limpeza ou com o lixo, que representam situações de ensino e aprendizagem efetivas e determinantes de um meio ambiente bem conservado.

Nesse sentido, a BNCC orienta para a organização e proposição de

conhecimentos que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais, nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Com todas essas proposições é possível transversalmente trabalhar a sustentabilidade.

À luz da BNCC, a intencionalidade educativa deve estar presente em todos os momentos das atividades na Educação Infantil, incluindo o acolhimento e despedida, rotinas de cuidados, atividades de livre escolha, experiências propostas pelos professores, momento de grande grupo, momento de pequeno grupo, momento de área externa, momento de conversa, hora da história, festividades e encontros com as famílias (BRASIL. MEC. BNCC, 2017).

Depreende-se, a partir desse estudo que as séries iniciais são a etapa da educação mais propícia para desenvolver hábitos e condutas humanas comprometidas com a sustentabilidade do Planeta.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei n. 6.938 de 31 de agosto de 1981. Política Nacional do Meio Ambiente**, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Título VIII - Da Ordem Social – Capítulo VI – Do Meio Ambiente, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. V. 9. Brasília, 1997. 128p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei n. 9.795/1999. Dispõe sobre a educação ambiental; institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL; Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE). **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base, 2017.

CEI. Centro de Referência em Educação Integral. **O que é educação integral.** Disponível em <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/o-que-e-educacao-integral>. Acesso em: 27, fev. 2022.

E-24. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas/UNESCO.** Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, 2003; pp. 189-205.

JAPIASSÚ, Carlos Eduardo; GUERRA, Isabella Franco. **30 anos do relatório Brundtland: nosso futuro comum e o desenvolvimento sustentável como diretriz constitucional brasileira / 30 years of the Brundtland report: our common future and sustainable development as a brazilian constitutional directive.** Revista de Direito da Cidade, [S.l.], v. 9, n. 4, p. 1884-1901, out. 2017. ISSN 2317-7721.

LA TAILLE, Yves de. **Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget.** In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. (Org.). Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Waldyr. **Aprendizagem e classificação social: um desafio aos conceitos.** Fórum Crítico da Educação: Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. v. 3, n. 1, out. 2004.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

SAVIANI, Domingos. **Educação do senso comum à consciência filosófica.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica.** São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SULAIMAN, Samia Nascimento. **Educação ambiental, sustentabilidade e ciência: o papel da mídia na difusão de conhecimentos científicos.** Ciênc. Educ. (Bauru), v. 17, n. 3, 2011.

TORRESI, Susana Ines Córdoba de; PARDINI, Vera Lúcia; FERREIRA, Victor F. **O que é sustentabilidade?** Quím. Nova, São Paulo, v. 33, n. 1, 2010.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

O ENSINO DE MATEMÁTICA COM ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR: UMA INTERFACE ENTRE RECURSOS TECNOLÓGICOS E O PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Vânia de Fatima Tluszcz Lippert¹

Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro²

Bruna Marques Duarte³

Renato Souza da Cruz⁴

INTRODUÇÃO

No último século, o mundo tem passado por um tremendo desenvolvimento tecnológico, de modo que a sociedade necessita ter indivíduos com conhecimentos básicos voltados ao conceito de computação. Vários países já incorporam o ensino de informática em seus currículos para que suas crianças desenvolvam habilidades essenciais de resolução de problemas e familiarizem-se com o mundo digital, consolidando assim conhecimentos de áreas específicas.

A inserção da tecnologia em nosso cotidiano, criou a necessidade de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a procura por

-
- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação para Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora de Matemática e Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação no Colégio Estadual Monteiro Lobato - Céu Azul/PR. E-mail: vanialippert@gmail.com.
 - 2 Doutor em Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professor de Matemática e Física no Colégio Estadual Indígena Teko Nêmoingo - São Miguel do Iguaçu/PR. Membro do grupo de pesquisa: INTERART: Interação entre arte, ciência e educação: diálogos e interfaces com as Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: rhuangui94@homail.com.
 - 3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação para Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora de Ciências na Secretaria de Estadual de Educação do Paraná. E-mail: brunamd88@gmail.com.
 - 4 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais e Sustentabilidade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professor de Biologia/Ciências e Pedagogo no Colégio Estadual Indígena Teko Nêmoingo - São Miguel do Iguaçu/PR. E-mail: renato.smi2014@hotmail.com.

mecanismos e métodos diferenciados de ensino, implicou na aquisição pelos professores e alunos das melhores técnicas e estratégias, almejando melhorar o conhecimento, para assim o aprendizado refletir positivamente em todo o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando enriquecimento para vida escolar de todos os alunos (SABATELLA, 2008).

Diante desta realidade tecnológica que nos cerca e as modificações que se estabelecem na educação a dela realizamos este estudo teórico de cunho bibliográfico sobre iniciativas que viabilizam a aprendizagem matemática, no Ensino Fundamental II, a partir de práticas pedagógicas, principalmente de matemática, na perspectiva das atividades de Enriquecimento Escolar por meio das tecnologias e do Pensamento Computacional. Entendendo que as relações entre o Pensamento Computacional, as Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de Matemática auxiliam os alunos a refletir e desenvolver a aprendizagem adquirindo competências para continuar aprendendo ao longo da vida, e por compreender que na fase final do Ensino Fundamental II são formados conhecimentos importantes que irão contribuir com o desenvolvimento de habilidades e potenciais.

Destarte, este estudo tem como objetivo apresentar uma análise teórica sobre um tema que vem sendo significativamente discutido no Brasil, as atividades de matemática com o emprego das tecnologias e do enriquecimento escolar nas escolas de educação básica, visando ao desenvolvimento do Pensamento Computacional. Essa abordagem tornou-se relevante a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em nosso país, uma vez que o conceito do raciocínio relacionado com as tecnologias consta como indicativo necessário na área de Matemática.

Assim, este estudo foi organizado apresentando as ideias de alguns autores sobre o conceito de Pensamento Computacional e do Enriquecimento Escolar, direcionados para o Ensino de Matemática das escolas de educação básica brasileiras e, partindo dessa análise, buscamos compreender as possibilidades de promover o desenvolvimento do Pensamento Computacional por meio das atividades de enriquecimento escolar, programação e dos argumentos constantes na BNCC (BRASIL, 2018), na área da Matemática. Ademais, destacamos, especialmente a questão da formação dos professores, que necessitam ser analisada e discutidas com maior atenção.

No Brasil, o desenvolvimento do Pensamento Computacional associado ao Ensino de Matemática está previsto na BNCC, homologada em 2018, porém, anteriormente, alguns estudos brasileiros sobre essa temática já estavam sendo desenvolvidos. Desde os anos finais da década de 1990, tem-se o respaldo nos documentos oficiais curriculares, os quais destacam a importância da inserção dos computadores na educação, com o objetivo de preparar os

estudantes para o desenvolvimento de novas competências e demandas sociais. Nesse sentido, orientações curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, já abordavam tais discussões:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizar para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1997, p. 67)

Com isso, este estudo terá ênfase nos recursos tecnológicos, procurando investigar as relações entre o Pensamento Computacional, as Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de Matemática, de forma a auxiliar os alunos no desenvolvimento das suas habilidades, principalmente as da matemática. Assim, pretende-se conhecer e contextualizar o pensamento matemático utilizado nesse cenário para se possa aplicá-lo na perspectiva do Pensamento Computacional, no Ensino Fundamental II.

Posto isso, esta pesquisa tem por relevância um caráter social e pedagógico, buscando relacionar a Matemática com o Pensamento Computacional e os conteúdos presentes no currículo de Matemática proposto nas diretrizes desta disciplina. O interesse por esta pesquisa se inicia como a inquietação de uma das autoras deste estudo, a partir de sua pesquisa de mestrado, em que como professora do ensino regular de um colégio estadual, construiu práticas educativas com Enriquecimento Escolar, e que agora, poderão ser acrescidas sob o contexto do Pensamento Computacional, no Ensino de Matemática em sala de aula.

Diante desta contextualização, espera-se, contribuir com a melhoria dos projetos educativos desenvolvidos diante da diversidade, à luz da Educação Matemática, além de apresentar algumas possibilidades de práticas pedagógicas para os professores de Matemática, ou mesmo um olhar diferenciado de outras áreas do conhecimento, para daí pensar em mudanças educativas e, colaborar para a história das matemáticas, sendo que isso ajuda a fortalecer a importância do processo de formação histórica dos educandos em seu contexto social.

RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO COMPUTACIONAL E MATEMÁTICA NO CONTEXTO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A influência da tecnologia na sociedade e a consequente necessidade de contextualizá-la no ensino básico, são observações presentes nas diretrizes dos PCNs, nelas, consta que: “O impacto da tecnologia na vida de cada indivíduo vai exigir competências que estão além do simples lidar com as máquinas” (PCN, 1999, p. 41), e, esse é o mesmo argumento que diferencia as competências do Pensamento Computacional do letramento computacional, ou seja, a habilidade

de operar de forma adequada computadores e demais recursos tecnológicos.

Para os PCNs, o impacto da tecnologia exige um redirecionamento do Ensino de Matemática, a partir do qual” [...] o indivíduo possa se reconhecer e se orientar nesse mundo do conhecimento em constante movimento” (PCN, 1999, p. 41). Entretanto, a articulação entre o Pensamento Computacional e a Matemática exige uma clara identificação dos momentos em que essa relação pode ocorrer ao longo do currículo escolar.

ATIVIDADES MATEMÁTICAS COM ENRIQUECIMENTO ESCOLAR NO CONTEXTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

O Pensamento Computacional vai além do saber usar o computador para realizar tarefas básicas como editar textos ou acessar sites de pesquisa, e sim, preocupa-se em encontrar maneiras de resolver problemas diversos usando conceitos da Computação como ferramenta. Além do que, as demandas atuais provocam a necessidade de ensinar conhecimentos de cunho científico e tecnológico, com a mediação do professor no processo de aprendizagem desses saberes.

O Pensamento Computacional do inglês “*Computational Thinking*” (CT), expressão utilizada por Jeannette Wing (2006), diretora em pesquisas computacionais do *National Science Foundation* (NSF), ao trazer a discussão sobre o termo na área da ciência da computação, é definido como um conjunto de técnicas que utiliza conceitos da Computação para solucionar problemas os quais são úteis em diferentes contextos. A autora afirma que “[...] assim como a leitura, escrita e aritmética, deveríamos incluir o Pensamento Computacional na habilidade analítica de todas as crianças” (WING, 2006 p 33). Sendo assim, compreende-se a necessidade de inclusão de sua prática no processo de alfabetização, ainda no Ensino Fundamental I, etapa em que as crianças se apropriam de importantes alicerces cognitivos.

Outra definição é dada por (NUNES,2011), segundo o autor, o Pensamento Computacional é uma forma de resolver problemas por meio de conceitos e tecnologia informática. Geralmente, estes são frequentemente usados para desenvolver programas de computador para resolver problemas específicos, mas pode ser a solução para a maioria dos problemas em vários campos.

No Brasil, estão surgindo inúmeras iniciativas voltadas ao incentivo de disciplinas de Pensamento Computacional nas escolas, não só para crianças, mas também para alunos do ensino médio. No Estado do Paraná o Referencial Curricular para o Ensino Médio (PARANÁ, 2021, p. 505), no que tange às tecnologias, a área de Matemática, no ensino, preocupa-se também com a inserção das tecnologias como forma de ampliar as possibilidades de compreensão dos conceitos matemáticos envolvidos e de desenvolver o pensamento computacional.

Para a área da Matemática e suas tecnologias, a BNCC sugere que os alunos tenham acesso a calculadoras e planilhas eletrônicas desde o período inicial do Ensino Fundamental, prevendo que ao chegarem aos anos finais esses alunos recebam incentivo e estímulo para desenvolver o Pensamento Computacional. Como exemplo, temos o uso de jogos educativos como prática pedagógica na introdução à programação e uso de Gamificação. Sendo essa uma das possibilidades que fortalecem o desejo de que o interesse pela disseminação do ensino do Pensamento Computacional, e que ele tenda a crescer ao longo dos anos podem ser utilizadas para desenvolver e chegar a uma solução para um problema, nesse sentido, Ramos (2014, p. 34) descreve que:

O pensamento computacional é uma habilidade presente em processos como a leitura, escrita e matemática, é uma habilidade analítica que vai sendo construída durante o desenvolvimento cognitivo das crianças para encontrar os passos necessários para resolver os problemas (algoritmos). Porém, como outras habilidades, se o seu desenvolvimento não for incentivado, pode ser perdido ao longo da vida (RAMOS, 2014, p. 34).

Para Barcelos e Silveira (2012), o Pensamento Computacional se relaciona com a matemática em diversas áreas, e estas são apresentadas pelos PCNs, como: símbolos e códigos, estabelecimento de relações e identificação de regularidades e modelos explicativos e representativos. Ainda, para os PCNs, o ensino de matemática necessita de novos redirecionamentos, porque o conhecimento está sempre em movimento.

Nesse contexto, ao fazer uso de metodologias diversificadas no Ensino de Matemática, inclusive com tecnologias digitais para ampliar o conhecimento sobre problemas cotidianos, sociais, de outras áreas do conhecimento para validar as estratégias utilizadas e os resultados, nos deparamos com as mudanças educacionais que devem ocorrer nas quais a prática do professor aparece cada vez mais articulada ao cenário escolar.

Para isso, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nos ambientes escolares, tornam-se essenciais, uma vez que o seu uso possibilita que professores e alunos as utilizem para enriquecer o processo de ensino, almejando aprendizagens matemáticas e instigando saberes matemáticos com base em atividades propostas por meio de mecanismos de representações de elementos computacionais e matemáticos relevantes para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, entendendo que isso é primordial para o indivíduo desenvolver diversas habilidades e fortalecer os seus potenciais. Nessa perspectiva, Lippert, Lübeck e Ribeiro (2020, p. 2) ressaltam que:

Diferentes interações podem ajudar a perceber a importância de novas metodologias no ensino da Matemática. Além disso, podemos dizer que ensinar Matemática engloba, dentre outros, estimular os estudantes a

desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade, a capacidade de concentração e de resolver problemas (LIPPERT, LÚBECK ; RIBEIRO 2020, p. 2).

Ainda sobre o uso das TDICs na sala de aula, Borba e Penteado (2010, p. 17) ressaltam seu importante papel na formação do cidadão quando instituída numa visão abrangente da educação, afirmando que:

O acesso à informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve usufruir de uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma “alfabetização tecnológica”. Tal alfabetização deve ser vista como um Curso de Informática, mas sim, como um aprender a ler essa nova mídia. Assim o computador deve ser inserido em atividades essenciais, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender textos, contar, desenvolver noções espaciais, etc. E, neste sentido, a informática na escola passa a ser parte da resposta a questões ligadas à cidadania (BORBA; PENTEADO, 2010, p.17).

Entre abordagens, recursos e ferramentas utilizadas nas iniciativas de promoção do Pensamento Computacional no Ensino Fundamental I e II que atualmente estão no processo de implementação, podemos descrever: Recursos Digitais (Jogos Digitais, Linguagem de programação, Robótica Pedagógica, Linguagem de programação Visual); Computação Desplugada (Utilização de jogos, Atividades objetos concretos, Atividades adaptadas ou criadas, Algoritmos situações cotidianas, Histórias em quadrinhos); (Abordagem Mista (Recursos Digitais e Computação Desplugada). Assim, podemos explicar de forma sucinta cada uma dessas abordagens:

- **Atividades de Computação Desplugada:** pode ser entendida como uma abordagem que visa ensinar os fundamentos da computação de forma lúdica, sem o uso de computadores por exemplo, e sem aprofundar-se em detalhes técnicos e pode ser aplicada para todas as idades.

- **Jogos digitais:** são basicamente entendidos como um jogo eletrônico ou podem ser conhecidos como videogames (video games).

- **Linguagem de Programação Textual:** nela estão as iniciativas de desenvolvimento do Pensamento Computacional que envolvem a aplicação de algoritmos escritos para resolução de problemas.

- **Linguagem de Programação Visual:** aqui encontra-se a implementação de algoritmos com blocos de encaixe, como exemplo tem-se a ferramenta *Scratch*, muito utilizada nessa categoria e, a Robótica Pedagógica que se apresenta como uma abordagem facilitadora na aprendizagem de alguns conceitos relacionados com a linguagem de programação. Como exemplo de dispositivos criados nesse contexto está a placa *Arduíno*, programada com o aplicativo *Scratch*.

Nos estudos realizados por Renzulli (1997) e pesquisadores que colaboraram com seus trabalhos, valida-se o enriquecimento das atividades escolares

como estratégia de ensino eficaz que oportunizem aos professores atender melhor os alunos, conforme as suas habilidades e interesses individuais. Como resultado das pesquisas de Renzulli (1997) e seus colaboradores, tem-se práticas educativas de sucesso que promovem mudanças no ensino e aprendizagem de toda a escola, independentemente do nível acadêmico em que os estudantes estão naquele momento.

O Ensino de Matemática com atividades elaboradas no contexto do enriquecimento escolar estimula a aprendizagem dos estudantes porque acrescenta desafios na aprendizagem de conceitos e de conteúdos da área da Matemática. Mesmo que trabalhar esses desafios não seja tarefa fácil, eles dependem de certo modo do vínculo entre o conhecimento matemático e as competências de diferentes campos profissionais, obviamente sem excluir a importância do trabalho do professor que é o mediador de todo o processo.

A combinação do pensamento crítico com os fundamentos da computação define uma metodologia para resolver problemas, denominada Pensamento Computacional (WING, 2006). Esta visão defende que a cultura do computador ajuda a sociedade não somente a aprender, mas especialmente oferece uma nova maneira de aprender a aprender (LU; FLETCHER, 2009). O Pensamento Computacional desenvolve a capacidade analítica e investigativa para chegar a uma decisão a respeito de situações que envolvam a natureza, a sociedade, a ciência e a tecnologia; a capacidade de comunicação para ouvir, interpretar e expressar diferentes pontos de vista; a imaginação para colocar-se no lugar do outro, compreendendo concepções, argumentos e pontos de vista diferentes dos seus com sensibilidade e sem preconceitos (WING, 2006).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, com o objetivo de buscar práticas pedagógicas de matemática, na perspectiva do Pensamento Computacional com Enriquecimento Escolar, o percurso traçado para o desenvolvimento desse estudo será preparado para contribuir com o fortalecimento da aprendizagem.

Este estudo tem abordagem qualitativa, de natureza descritiva, por investigar e estudar a realidade social dos sujeitos, que, de acordo com Oliveira (2007), trata-se de um procedimento que procura buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa, permitindo uma melhor compreensão da realidade.

As ações apontadas para melhorias no atendimento aos estudantes poderão ser capazes de impactar positivamente sobre a vida escolar, e, podem acontecer por meio de práticas pedagógicas significativas voltadas para o Ensino de Matemática, no ensino regular, nos finais do Fundamental II.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao final desse estudo desenvolvido de forma teórica, podemos dizer que a Matemática no âmbito do Pensamento Computacional está sendo cada vez mais explorada e discussões sobre o conceito de Pensamento Computacional estão presentes no contexto da educação. A nível de Brasil, é possível observar a existência de referenciais teóricos significativos sobre o tema, como o de Barcelos e Silveira (2012), por exemplo, que mostram a importância e o alcance dessa discussão.

Na perspectiva do Ensino de Matemática com o emprego de recursos tecnológicos e do enriquecimento escolar, pretende-se que as informações obtidas sejam convertidas para a discussão sobre como elaborar atividades, envolvendo o Pensamento Computacional (PC) e as TDICs, e que possam ser aplicadas no Ensino de Matemática.

Espera-se uma motivação significativa quanto ao aprender matemática por meio dos recursos computacionais, tendo em vista que as TDICs permitem um nível de auxílio significativo no Ensino da Matemática e que o PC pode ser estimulado ao longo das atividades, para assim tornar-se uma possível abordagem, de maneira a trazer grandes benefícios para o processo de ensino-aprendizagem da matemática.

Partindo do pressuposto de que atividades nesses contextos, quando bem estruturadas e organizadas, favorecem positivamente os conhecimentos dos estudantes (BENDELMAN; BARRERA, 2016, p. 58). O motivo é que são diversificadas e contribuem com o desenvolvimento das habilidades, potencialidades e enriquecem o ensino e a aprendizagem.

Como limitações para desenvolver e aplicar as atividades práticas de matemática com as estratégias da tecnologia e do enriquecimento escolar, destacam-se as dificuldades enfrentadas diariamente nas escolas quanto a falta de instrumentos tecnológicos, espaço físico inadequado e formação continuada dos professores quanto às novas tecnologias. Como pontos positivos e relevantes que reforçam a importância desse estudo, estão a necessidade de proporcionar atendimento adequado e de qualidade aos estudantes, e a extrema importância das pesquisas sobre ensino de matemática contextualizado.

Assim, realçamos o desejo de que este estudo subsidie e desperte o interesse para a realização de outras pesquisas, e que aumente as ações e serviços, buscando melhorar e expandir o Ensino de Matemática e a aprendizagem dos alunos. Temos clareza do quanto necessitamos de políticas públicas que prezam pela boa formação dos professores que atuam no Ensino de Matemática por entender que esses profissionais precisam de boa preparação para atender especificamente essa demanda, e assim oportunizar e promover atividades direcionadas que atendam os interesses e necessidades dos estudantes.

Assim, conclui-se que ainda há muito a se pesquisar para implementar atividades nas perspectivas do PC e do enriquecimento escolar voltadas para a área da Matemática. Cabe às equipes diretivas e gestores do sistema educacional buscar estratégias para a implementação da BNCC com o enfoque do PC e articular diferentes saberes para construir os espaços de ensino e aprendizagem para todos os estudantes da sociedade atual.

Como sugestão para trabalhos futuros, indica-se mais e aprofundadas investigações sobre práticas pedagógicas para a matemática, na perspectiva do Enriquecimento Escolar e do PC para que sejam associadas ao ensino e a aprendizagem no contexto de todos os níveis escolares. Ainda, sugere-se a implementação de políticas educacionais que possibilitem o acesso a esse conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, T. S.; SILVEIRA, I. F. Pensamento Computacional e Educação Matemática: Relações para o Ensino de Computação na Educação Básica. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO, 20, 2012, Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 2012.
- BENDELMAN, K.; BARRERA, S.G.P. **Altas Habilidades/Superdotação: ¿ Qué, quién, como?** Montevideo: Isadora Ediciones, 2016.
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M.G. **Informática e Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf . Acesso em 20 de jul, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEB, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática (1.º e 2.º ciclos do ensino fundamental).** Brasília: SEF/MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEB, 1999.
- LIPPERT, V. F. T.; LÜBECK, M; RIBEIRO, R. G. T. **Um olhar para a monitoria em jogos matemáticos no recreio escolar.** In: VIII JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2020. Online. **Anais...** Passo fundo: EDIUPF, 2020. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/jem/2020/Anais%202020%20-%20eixo%204/JEM2020_paper_21.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.
- LU, J.J.; FLETSCHER, G.H.L. Thinking About Computational Thinking. **SI-GSE'09**, v.3. n.7. Chattanooga, Tennessee, USA, 2019

NUNES, D. J. Ciências da Computação na educação básica. **Jornal da Ciência**, [s. 1.], 9 set. 2011.

OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PARANÁ. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED/DEB-PR, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf . Acesso em: 15 set. 2021.

RAMOS, H. D. A. **Pensamento Computacional na Educação Básica**: uma proposta de aplicação pedagógica para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal., 2014. Disponível em : <https://bdm.unb.br/handle/10483/7720>. Acesso em: 15 set.2021.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model**. 2. ed. Mansfield: Creative Learning Press, 1997.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

WING, J. Computational Thinking. **Communications of the ACM**, v.1, n5. <https://doi.org/0001-0782/06/0300>, 2006.

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO: A BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UM CORPO –SUJEITO

Grasiela Oliveira Santana da Silva¹

Lindsei Brabec Mota Barreto²

1. INTRODUÇÃO

A realização de uma reflexão teórica acerca dos processos históricos de transformações do sentido e significado da infância e sua relação com o processo educativo são essenciais à construção de um corpo-sujeito transformador da sua história e consciente de sua prática social. À medida em que a criança vai aprendendo e experimentando a realidade, ela desenvolve os seus meios lúdicos para aprender e entender o mundo. Nesse contexto, a brincadeira constitui-se como instrumento essencial à concretização das configurações contemporâneas da educação (BROUGÈRE, 1998; CIRINO et al., 2022).

Desse modo, torna-se crucial compreender a (re)significação do brincar no processo de socialização infantil e na edificação de um corpo-sujeito a partir das experiências tecidas no mundo, da sua relação com o outro e consigo mesmo, pois descobrir o mundo e descobrir-se é tomar consciência da realidade e de si mesmo. Ao transformar-se em um corpo-sujeito, a criança passa a ser autora da sua própria existência no mundo, constrói suas relações a partir das vivências e experiências de vida, enquanto um ser histórico e brincante. Portanto, o brincar é, por excelência, um espaço de criação cultural (BOUGÈRE, 1998) e o lúdico mantém viva a essência infantil de forma pulsante e sonhadora.

Nesse sentido, o presente capítulo objetiva discutir a construção e evolução histórica de um corpo-sujeito infantil e as relações estabelecidas no contexto educacional, tendo a brincadeira como instrumento essencial à tal concretização. As discussões aqui estabelecidas apresentam contextos históricos que levaram a sociedade a forjar a invenção da infância, preocupando-se em preservar

1 Doutora em Atividade Física e Saúde, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal. Técnica esportiva pela Superintendência Especial de Esportes de Sergipe. grasielaoss@hotmail.com.

2 Doutora em Educação Física - Exercício e Esporte, Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora de Educação Física pelo Governo do Estado de Sergipe. lindsei@brabec.com.br.

e garantir as suas singularidades, o sentimento pueril e a necessidade de manter viva a ludicidade como processo significativo à formação da criança.

2. A INVENÇÃO DA INFÂNCIA

A invenção da infância é uma construção social, ela nem sempre existiu ao longo da história da humanidade. O pilar de sustentação de tal afirmação encontra-se presente na obra *História Social da Criança e da Família* (1981) do historiador francês Philippe Ariès. Pioneiro nos estudos sobre criança e infância, Ariès descreve a evolução história do conceito de infância e as transformações culturais vivenciadas pelas crianças.

Na Idade Média ainda não estava presente o sentimento de infância e por isso, não havia preocupação em atribuir-lhe uma expressão particular. As crianças conviviam com os adultos nos mesmos espaços, sem qualquer forma de distinção já que elas eram consideradas adultos em miniaturas. Isso pode ser notado em uma pintura do século XI e nas formas de representação da mesma, pois “[...] as três crianças que São Nicolau ressuscita estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos e sem nenhuma diferença de expressão e de traços” (ARIÈS, 1981, p. 51).

Há uma insignificância também com relação à família e o cuidado de suas crianças. Estas, quando tinham condições de viver sem os cuidados da mãe e sem a solidão de sua alma, já que essa época era marcada por elevado índice de mortalidade infantil, eram postas no mundo dos adultos e se confundiam com estes, passando a serem tratadas sem nenhum tipo de distinção e assim permaneciam pelo resto de suas vidas (ARIÈS, 1981). Às crianças, não era dedicado um sentimento de afeição, proteção e educação, não havia lugar para a infância. O que importava era a criança crescer rápido para poder contribuir no trabalho e em outras atividades do mundo adulto.

A família possuía uma função pública, frequentar ruas, praças e festas garantiam a ela uma melhor posição na sociedade e, nesse sentido, a criança não merecia um lugar especial. Ao completarem os sete anos de idade elas eram colocadas no seio de outras famílias para aprenderem serviços domésticos, sendo essa uma forma comum de educação e, lá permaneciam até os 9 anos de idade na qualidade de aprendizes. Vale ressaltar que, dentro desse processo educativo os serviços subalternos eram designados aos filhos das classes populares e os ofícios mais notáveis aos filhos da nobreza (ARIÈS, 1981).

Nessa época não havia um traje reservado à infância. Quando as crianças deixavam os cueiros eram vestidas como adulto com uma preocupação em manter visíveis os degraus de hierarquia social (ARIÈS, 1981). Somente a partir do século XIV a personalidade e particularidade da criança começou a ser admitida

através da arte, da iconografia e da religião (no culto aos mortos), pois, registava-se retratos das pessoas mortas a fim de guardar a sua alma para que não voltasse a incomodar os vivos.

Somente com a atenção dada à imortalidade da alma da criança, do reconhecimento de suas formas e de seu corpo diferenciado do adulto é que há uma evolução na representação da infância (ARAÚJO, 1997, p.49).

Assim, no final do século XV surgem duas formas de representação da infância: o *putto* (representação da criança nua) e o retrato nas efígies funerárias ao lado do túmulo dos seus professores. O elevado índice de mortalidade infantil provocou o desejo de fixar os traços das crianças que continuavam a viver ou até mesmo de uma já morta para conservar a sua lembrança (ARAÚJO, 1997; ARIÈS, 1981). O aparecimento do retrato da criança morta dá início à construção de sentimentos pueril. Cria-se o hábito de conservar através da arte o aspecto fugaz da infância e cada família queria possuir retratos de seus filhos. Entre os séculos XVI e XVII as famílias da nobreza passam a vestir suas crianças com um traje que a distinguisse dos adultos e, isso ocasionou mudanças:

Um novo sentimento de infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma forma de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de paparicação (ARIÈS, 1981, p. 158).

Com os moralistas e educadores do século XVII a paparicação foi considerada prejudicial, pois tornava as crianças mimadas e mal-educadas. Propõe-se uma educação disciplinadora e moralizadora com a pretensão de torná-las pessoas honradas e racionais. Essa missão foi incumbida as escolas que agora já se estendiam aos nobres e às classes populares (ARIÈS, 1981). A educação das crianças que antes era garantida pelos adultos, quando após os sete anos iam viver com outras famílias, passa agora a ser fornecida pelas escolas.

A criança deixa de ser divertida e torna-se “educável” e a aprendizagem adquire nova roupagem: abandona-se o empirismo e adota-se a pedagogia. Essa forma de educação teve plena aceitação das famílias e a ela era incumbida o papel: “... de vigiar seus filhos mais de perto e de não os abandonar mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de outra família” (ARIÈS, 1981, p. 232). Foi implantada, portanto, uma educação disciplinadora, moralizadora e normatizadora pela sociedade.

Por volta do século XVIII surge na Europa uma nova interpretação da criança. Rousseau, com sua obra clássica “Emílio ou da Educação” (2004), negligencia a pedagogia tradicional e inaugura a pedagogia nova que passa a olhar a criança como portadora de uma natureza boa que é preciso cuidar e respeitar. Rousseau (2004) leva ao extremo sua crença na bondade da natureza humana e condena a sociedade como fonte de todo o mal produzido na criança. Os ideais

educativos de Rousseau (2004) levam em consideração a idade e a capacidade de pensamento da criança, procurando manter viva a imagem da infância.

Com o advento da era moderna a revolução científica ganha espaço e com ela surgem novos conhecimentos científicos. São mudanças provocadas pela física galileiana. Considerada a matriz de todas as ciências modernas, edificada sem a influência da filosofia e da teologia, teorias soberanas até então. Busca-se afirmar a relevância dos procedimentos indutivos em detrimento dos dedutivos e, fundamentalmente os resultados devem ser comprovados. No afã de dominar a natureza, o cientista tem a tarefa de dizer, descobrir e quantificar todos os conhecimentos produzidos e submetidos a uma rigorosidade metódica.

Nessa premissa, o corpo passar a ser estudado, fragmentado, medido e quantificado. A partir de então, o mundo passa a ser dividido em duas verdades: da ciência e do homem. A verdade científica torna-se a única verdade, o que significa dizer a verdade do homem também (SANTIN, 1987). O cientista abdica da sua condição existencial enquanto ser subjetivo e traveste-se de imparcialidade e neutralidade. A sociedade torna-se mais racional e o conhecimento fragmentado a partir do método científico.

A ciência ao negligenciar a subjetividade do homem reduz a experiência existencial dos sujeitos e, dessa forma, acaba centrando sua atenção apenas no cognitivo. “Esquece-se que os homens são sujeitos reais, concretos e históricos” (SCHWENGBER, 1997, p. 52). O homem moderno busca a construção do corpo individual e biológico e, toda essa revolução científica acabou atingindo o campo da pedagogia com a implantação, em 1914, do Laboratório de Pedagogia Experimental no Gabinete de Psicologia e Antropologia da Escola Normal Secundária de São Paulo. O objetivo dessa instituição era o estudo científico da infância e, as pesquisas lá realizadas, resultaram na elaboração da Carteira Biográfica Escolar que:

... deveria ser generalizada para todos os grupos escolares e abranger registros da vida dos alunos nos cinco anos de curso (...) contando de nove páginas, a carteira reunia fotografias anuais dos alunos e inúmeros registros de mensurações resultantes de observações antropológicas e fisio-psicológicas, além de anotações resgistradas como dados anamnéticos da família e notas anamnéticas, estas últimas obtidas por exame médico (CARVALHO, 2001, p. 295)

Buscava-se, portanto, traçar um perfil de cada aluno a partir do físico, da raça, da hereditariedade ou dos seus atos morais e sociais. Carvalho (2001) argumenta que o objetivo era confrontar e distinguir as crianças consideradas normais das anormais, para cuidar de cada um segundo o seu valor exato. Dependendo da classificação na qual a criança encontrava-se, a ela era facultado o acesso a escola e, aos degenerados, era impossibilitada a sua inclusão. Caberia ao professor “... garantir que o máximo de frutos fosse obtido com o mínimo de tempo e esforço

perdidos” (CARVALHO, 2011, p. 307). Estava implantada a disciplinarização educacional moldada pelas exigências da sociedade e da comunidade científica.

A educação contemporânea, por sua vez, leva em consideração a interação educando-educador na construção de um processo educacional comprometido com a transformação social. O conhecimento está no mundo e (re)constrói-se constante e ininterruptamente na interação do sujeito social. Portanto, o ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento são processos que só acontecem a serviço de uma transformação e emancipação dos sujeitos envolvidos.

Ao longo da história da educação brasileira algumas tendências pedagógicas se destacaram: as de cunho liberal – Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada e as de cunho progressista – Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Segundo Libâneo (1994), na Pedagogia Tradicional a atividade de ensinar está centrada no professor, ao aluno é destinada apenas a capacidade de receber a matéria e de decorá-la. Esta, por sua vez, é tratada isoladamente, desvinculada das experiências de vida dos alunos e o processo de aprendizagem caracteriza-se por uma receptividade contínua e automática.

O movimento de renovação da educação, inspirado nas ideias de Rousseau (2004), recebeu diversas denominações: educação nova, escola nova e pedagogia ativa. O movimento escolanovista no Brasil se desdobrou em várias correntes, sendo a mais predominante a progressista. As tendências de cunho progressista são caracterizadas pelas teorias críticas da educação; Libâneo (1994) afirma que na Pedagogia Libertadora a atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos e caracteriza-se por um ensino centrado na realidade social, na qual professores e alunos analisam os problemas da sociedade através da discussão e, com ações coletivas, tentam encontrar possíveis caminhos para saná-los. Na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos a escola busca cumprir a sua função social e política. O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências sócio-culturais e a vida concreta dos alunos (LIBÂNEO, 1994). Essa tendência busca, portanto, valorizar a escola enquanto mediadora entre o aluno e o seu mundo, cumprindo o papel no processo de construção crítica do conhecimento.

A escola é uma instituição inserida num todo social mais amplo e complexo. A educação é uma tarefa coletiva da sociedade, nela atuam diferentes pessoas e vontades e, portanto, nela são exercidos múltiplos papéis. É oportuno lembrar, contudo, que a função social da escola ultrapassa a troca de conhecimento sistemático em sala de aula. Ela é também um importante espaço de convivência humana, lugar de socialização, encontros e descobertas. “Educar é penetrar um no mundo do outro” (CURY, 2003, p. 22) através de momentos inesquecíveis.

Cada pessoa tem um potencial grande dentro de si, por isso deve-se, em

primeiro lugar, aprender a debater o conhecimento e expressar sem medo os pensamentos e sentimentos, reconhecendo as próprias limitações, explorando novos caminhos e tornando-se transformadores do próprio mundo. Nessa perspectiva, a ação educacional é considerada uma prática social capaz de preparar os indivíduos para exercício da cidadania de forma ativa, crítica e transformadora.

Nessa prática educativa a ação docente vem carregada de significados sociais, de respeito à diversidade, das relações estabelecidas nos vários contextos e que dão significado às coisas, às pessoas e as opiniões. Nesse sentido, a brincadeira ocupa um lugar crucial na vida da criança (CIRINO et al., 2022). Santin (1987, p. 81) afirma que “o homem só se torna completamente humano quando brinca”. Ao brincar a criança forma conceitos, constrói definições, interage com o outro, com o mundo e consigo mesma e, por entender-se como um ser social e construtor de seus valores e ideais, torna-se construtor da sua própria história.

3. CONSTRUÇÃO DE UM CORPO-SUJEITO PELO BRINCAR

A cultura lúdica é produzida pelos sujeitos sociais que dela participam e interagem. É no brincar que a criança se aproxima da cultura lúdica sob a égide da criatividade e emancipação, a criança que brinca aprende por meios dos gestos e movimentos, e potencializa sua capacidade de se expressar. A brincadeira está presente no mundo infantil enquanto necessidade de sentir-se vivo, sendo reflexo da natureza humana e social da criança (ARAÚJO, 1997; CIRINO et al., 2022; OLIVEIRA, 1984).

Brincar é uma atividade vital, necessária à construção do sujeito histórico, é através da brincadeira que a criança “... faz sua incursão no mundo, trava contato com os desafios e busca saciar sua curiosidade de tudo conhecer” (OLIVEIRA, 1984, p. 10). Nesse contexto, a escola é um espaço privilegiado de democratização, edificação de ideais e de cidadania, permeado pela inteligência e pela emoção. A escola constitui-se em um pequeno mundo infinito, repleto de sujeitos complexos e multiculturais, que possibilita a construção de um espaço significativamente democrático e emancipatório (CIRINO et al., 2022; OLIVEIRA, 1984). Sendo assim, o processo de aprendizagem não acontece em linha reta, esse caminho é acidentado, com seus encantos e desencantos.

A função da escola está, portanto, em procurar despertar nos alunos projetos de vida, sentidos para o que fazer, formas de participar ativa e conscientemente do seu processo de desenvolvimento. Alves (2001) divide o ato educacional em dois momentos mágicos. O primeiro refere-se à necessidade de interrogar e compreender o que é visto fora do próprio eu, na realidade que circunda o sujeito. E é a partir da visão de mundo que é construída e das relações estabelecidas com as coisas e pessoas que o indivíduo se expressa, formando sua identidade e

singularidade. O segundo momento mágico da educação é aquele onde finalmente pode-se começar a escrever a própria trajetória de vida, única e irrepetível.

Essa ideia está relacionada ao que Freire (2014) denomina de “leitura de mundo” do educando. Essa é uma forma consciente onde o educador se apoia na realidade vivida pelo educando para formar a base de construção do conhecimento. Ao reconhecer e valorizar o sentido do que é vivido, das experiências do aluno, pode-se superar uma forma mais ingênua de interagir com o mundo e evoluir para um olhar mais crítico.

Respeitar a leitura de mundo do educando é tomá-lo como ponto de partida para a produção do conhecimento. E, nesse sentido, o diálogo estabelecido no brincar constitui-se como principal caminho para a edificação da educação infantil comprometida com a transformação e formação do corpo-sujeito, caracterizando-o e identificando-o, dando o sentido humano que é construído a partir de todo o contexto sociocultural. A criança cria e sente e, ao criar e sentir, ele não mais se vê como estritamente orgânico e começa a perceber os seus gestos, linguagens e sentimentos (BROUGÈRE, 1998; CIRINO et al., 2022; SANTIN, 1987).

Nesse sentido, a escola deve ser um espaço constituído por uma comunidade educativa democrática e autorregulada. Democrática porque todos caminham em busca da construção de um saber coletivo. Autorregulada porque as normas que a regem advêm de regras próprias decorrentes da necessidade de agir e interagir num ambiente harmonioso, transformando-se assim, numa educação para a cidadania. Na escola a criança ao perceber-se e conhecer-se constrói os valores que constituem o seu mundo, por isso, o brincar não acontece apenas numa dinâmica interna do indivíduo, ela tem uma significação cultural e social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança aprende por meio da interação com ela, com o mundo e com os outros e, essa estrutura de situações e experiências ajudam-a a assimilar uma maneira de entender o seu mundo, sua vida, de edificar-se enquanto corpo-sujeito. Nesse contexto, brincar possibilita aprender valores culturais, o respeito às diferenças, as maneiras de fazer e de ser próprios e do outro.

Portanto, é preciso que professores tenham uma ação educativa comprometida com o desenvolvimento do educando e, que tenham consciência do papel que desempenham com agente de mudança, garantindo que a criança tenha autonomia e dando-lhe condições de leitura de mundo, o que contribuirá com a formação de sujeitos conscientes, críticos e criativos.

Deve-se edificar uma Escola da Ponte, na qual todos se apoiam, reconhecem e respeitam as identidades. No espaço escolar a brincadeira se torna um elemento crucial à formação de um corpo-sujeito, atendendo a necessidade

infantil de sentir-se viva, pois através dela é possível sentir-se enquanto um ser dotado de sonhos, ansiedades, desejos, valores, paixões, enfim, expressar-se com um ser, sobretudo, humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ARAÚJO, V. C. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. 2ª edição. Coleção Estudos Capixabas. EDUFES: Vitória/ES, 1997.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, p. 103-116, 1998.

CARVALHO, P. C. R. “Se der tempo a gente brinca”: o lúdico e o lazer da criança que trabalha e estuda. *Contexto & Educação: Corporeidade, prazer e jogo*. In: **Revista de Educación em America Latina y El Caribe**. Ano VIII, v. 29, Rio Grande do Sul: Editora Unijui, 1993.

CIRINO, C. A. P.; SILVA, C. C.; SIQUEIRA, C. S. R.; CARDOSO, J. F. O. A.; SUQUERE, L. M. S.; CAMARGO, E.; RAUBER, C. A importância do processo de ensino na trajetória da educação infantil para o início do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. v. 8, nº 2, p. 416 – 427, 2022.

CURRY, A. **Pais brilhantes – professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: Coleção magistério de 2º grau**. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. 2ª edição. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTIN, S. **Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade**. Coleção Ensaios: Política e Filosofia. Rio grande do Sul: Editora Unijui, 1987.

SCHWENGBER, M. S. V. **O silêncio e as falas dos corpos-sujeitos nas práticas de educação física de uma escola pública**. Coleção Trabalhos acadêmicos-científicos. Série dissertações de mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. 1997.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UMA CIDADE NO NORTE PARANAENSE SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS

Marcella Bordini¹

Flávia Bissi de Oliveira²

1. INTRODUÇÃO

Diversos estudos têm sido realizados com a finalidade de identificar e caracterizar as concepções de professores. Baptista (2010) pontua três principais razões para os investigadores educacionais se debruçarem sobre o estudo das concepções de ensino de professores: I) que se conhece e acredita influencia fortemente o que se aprende; II) nos cursos de formação este assunto não tem sido levado em conta, embora se reconheça que interfere com as aprendizagens proporcionadas; iii) “o ensino não é um processo linear de transmissão de conhecimentos, envolve o aprendente num processo activo de aprendizagem” (FREIRE, 2004, p. 573 apud BAPTISTA (2010)).

Dessa forma, esta pesquisa objetiva analisar as concepções de professores da rede pública municipal de ensino ibiporaense sobre o ensino de inglês nas escolas, visando aprimorar o cenário no qual uma de nós atua como professora de língua inglesa. O conceito de criança, segundo o ECA³ (Estatuto da Criança

1 Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui Graduação em Letras - Inglês e Habilitação Opcional em Língua e Cultura Francesas pela Universidade Estadual de Londrina. Mestra em Estudos da Linguagem pela mesma Universidade. Bacharel em Letras - Habilitação em Língua e Cultura Francesas pela UEL. É graduada em Letras Português-Inglês pelo Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson” (Araras, SP) e Pedagogia pela mesma universidade. Suas investigações se concentram no ensino-aprendizagem de línguas. Atua no ensino básico - fundamental I, em escolas municipais de Ibiporã/PR, no cargo de professora de língua inglesa. E-mail: bordini.marcella@gmail.com.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PLE/UEM) a nível de mestrado. Suas investigações se concentram na área de ensino-aprendizagem de línguas. Possui graduação em Letras Português/Inglês e Literaturas correspondentes pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É professora de língua inglesa no ensino básico - fundamental I - em uma instituição privada. E-mail: flaviabissi@hotmail.com.

3 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em 05 ago. 2022.

e do Adolescente), é o indivíduo que possui até doze anos de idade incompletos. Assim, este estudo se concentra no ensino fundamental I, compreendendo crianças de 6 a 10 anos de idade, matriculados de primeiro a quintos anos em escolas municipais públicas da cidade de Ipirorã/Paraná.

A escolha do tema adveio da nossa necessidade em compreender melhor o que pensam os professores e o que esse pensamento pode representar para a qualidade do nosso trabalho, enquanto professoras de língua inglesa de turmas do primeiro ao quinto da rede pública e privada de ensino. Lam e Kember (2006) explicam que as concepções de ensino podem ser vistas como crenças que conduzem as percepções dos professores sobre uma determinada situação, além disso as abordagens de ensino estão relacionadas à maneira como as crenças dos professores são postas em prática.

A área de língua inglesa para crianças é um campo delicado a ser investigado, uma vez que os conteúdos para esta faixa etária não estão especificados nos guias didáticos, nem os objetivos dessa matéria (TONELLI; TUTIDA, 2014). Por fim, o trabalho está organizado da seguinte forma: metodologia da pesquisa, análise e discussão dos dados e considerações finais do estudo.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa (GEHARDT; SILVEIRA, 2009), uma vez que visa entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um determinado contexto (BORTONI-RICARDO, 2011). Creswell (2013) também explica o conceito de pesquisa qualitativa baseada na teoria de Denzin & Lincoln (2011), que a entendem como uma investigação que tem o propósito de compreender, interpretar fenômenos, atentando para os significados que as pessoas atribuem a eles. Creswell (2013, p. 47) acrescenta ainda que “nós conduzimos pesquisas qualitativas porque um problema ou questão precisa ser explorado”.

Além disso, pautamo-nos na análise descritiva dos dados, utilizando a estatística descritiva “para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos (REIS; REIS, 2002, p. 5)”.

Assim, pretendemos analisar de que maneira a inserção da língua inglesa é entendida sob a ótica de professores rede municipal de ensino de Ipirorã. Foram analisados os áudios gravados (em junho de 2021) de 10 professores (regentes - professores pedagogos que ministram aulas de português, matemática, ciências, história e geografia; professor de arte; professor de educação física; professor de EJA – educação de jovens e adultos; e professor atuante na biblioteca da escola). A fim de colaborar com a qualidade dos dados, foi feita primeiramente uma entrevista-piloto com um colega de uma das pesquisadoras, que atua

na área de Medicina Veterinária, a fim de verificar se o instrumento da pesquisa deveria ser moldado ou não, antes da geração de dados.

O instrumento utilizado para a geração de dados geradores desta pesquisa foi um questionário semiestruturado, que segundo Gehardt e Silveira (2009, p. 72), este representa “...um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.⁴

Quadro 1: Questionário da entrevista semiestruturada.

- 1) Qual é a sua idade?
- 2) Qual é a sua formação?
- 3) Há quanto tempo leciona?
- 4) Você tem algum domínio do inglês? Se sim, como você classificaria o seu nível (básico, intermediário ou avançado)?
- 5) Que usos você faz do inglês no seu dia a dia?
- 6) Na sua opinião, qual é a importância do inglês nos dias atuais?
- 7) Na sua opinião, por que o inglês está inserido nas escolas públicas municipais de Ibioporã?
- 8) Na sua opinião, qual é a melhor idade para se aprender inglês? Por quê?
- 9) No documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017) consta a obrigatoriedade do ensino de inglês a partir do 6º ano. Porém, não há nenhum indício sobre o ensino de inglês no fundamental I. Como você explicaria isso?
- 10) Como o inglês pode servir para as pessoas se tornarem cidadãos, no contexto da cidade de Ibioporã?
- 11) Quais são os pré-requisitos para um profissional dar aulas de inglês para crianças?
- 12) Você acredita que outras línguas poderiam ser inseridas no currículo escolar? Quais são elas e por quê?
- 13) De que maneira os conhecimentos ensinados nas aulas de inglês podem ser aplicados nas outras disciplinas (Português, História, Geografia e Matemática)?
- 14) Você acredita que o conhecimento de um profissional de Letras já é suficiente para trabalhar com crianças ou ele precisaria ter uma formação em pedagogia para lidar com o trabalho? Explique.
- 15) Em muitos casos, é o profissional formado em pedagogia que ministra aula de inglês para crianças. Você acredita que este profissional esteja preparado para tal função? Por quê?

Uma das fontes revisitadas pela pesquisadora é a produção de El Kadri (2010), intitulada “Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores” e a maneira como estudou os dados de seu trabalho, classificando-os em categorias de análise, de acordo com a pergunta da entrevista, bem como a dissertação de Bordini (2013), a qual apresentou uma metassíntese qualitativa de estudos nacionais (67 trabalhos brasileiros publicados sobre o inglês como língua franca, e seu ensino e aprendizagem).

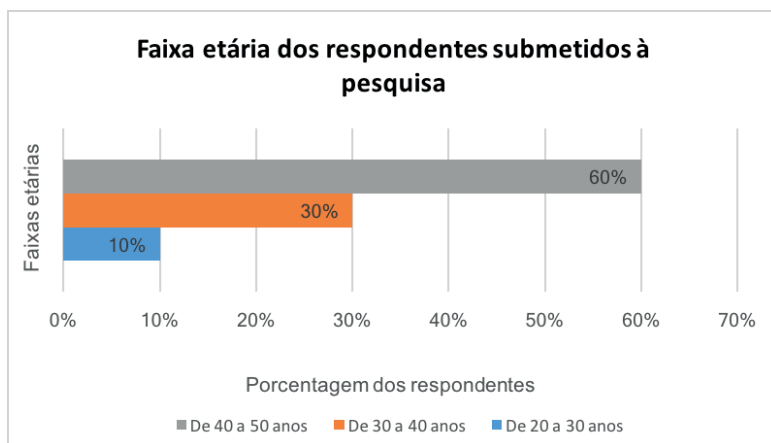
4 Os dados foram analisados de acordo com os referenciais teóricos abordados na disciplina especial ofertada pela UEL intitulada “2 LEM 205 Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente” ministrada pela professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Para a conservação da privacidade dos professores, buscando seguir o conselho de ética⁵ envolvendo seres humanos, não há nenhuma identificação dos entrevistados.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Caracterização dos participantes

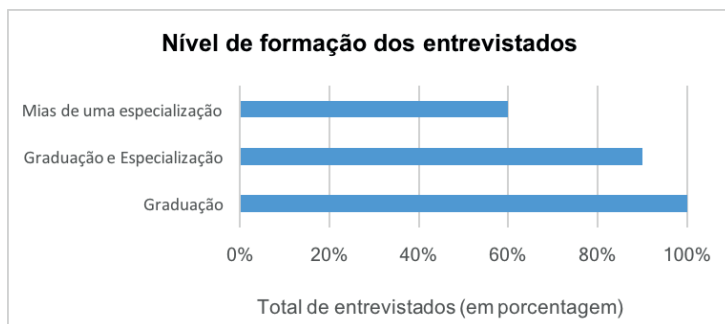
Gráfico 1: Fator idade



Fonte: as próprias autoras.

Como podemos observar, de acordo com o gráfico 1, a maioria dos entrevistados está compreendido na faixa de 30 a 50 anos. Isto poderia indicar uma possível maturidade por parte dos respondentes no ramo do ensino, bem como uma possível necessidade pela busca de acompanhar o mundo globalizado, que possui atualmente uma língua universal, o inglês.

Gráfico 2: Formação dos professores

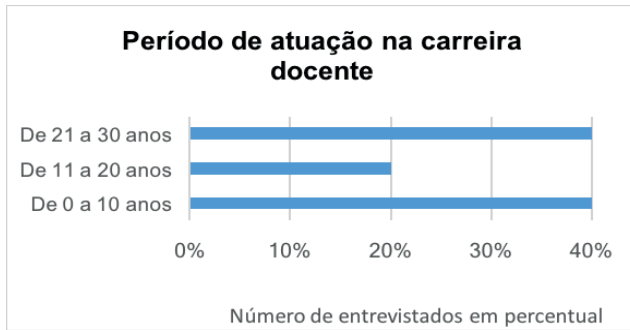


Fonte: as próprias autoras.

⁵ Disponível em: <<http://www.uel.br/comites/cepesh/>>. Acesso em 14 out. 2022.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 2, a maioria dos docentes possui pós-graduação na área, dentre as quais se destacam: Pós-graduação em libras, educação especial, alfabetização e letramento, educação infantil, gestão escolar, neurociência, liderança no espaço escolar, orientação educacional, DM (deficiência mental), psicopedagogia, psicomotricidade, arte-terapia na educação e supervisão escolar.

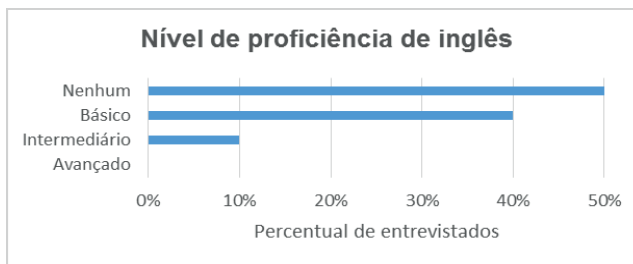
Gráfico 3: Período de atuação na carreira docente



Fonte: as próprias autoras.

O gráfico 3 representa o período de atuação dos respondentes na carreira docente, o que poderia indicar uma maior experiência com relação ao serviço realizado na rede pública de ensino.

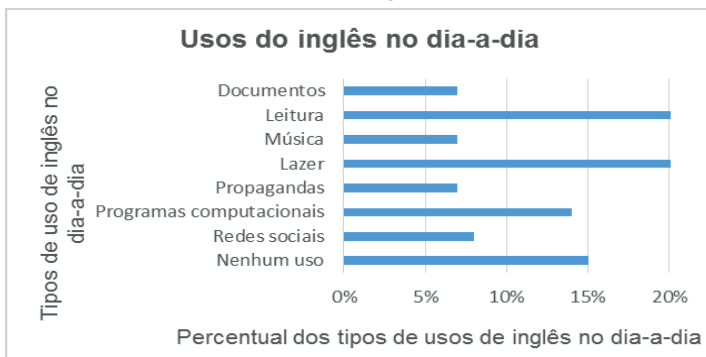
Gráfico 4: Domínio do inglês



Fonte: as próprias autoras.

Já o gráfico 4 representa como os próprios professores se avaliam em relação ao seu domínio de língua inglesa. Este gráfico vai ao encontro do gráfico 15, quando os professores pedagogos afirmam não se sentirem capacitados para dar aulas de LIC (língua inglesa para crianças), logo professores formados na área de LI (língua inglesa) se enquadrariam melhor para esta função.

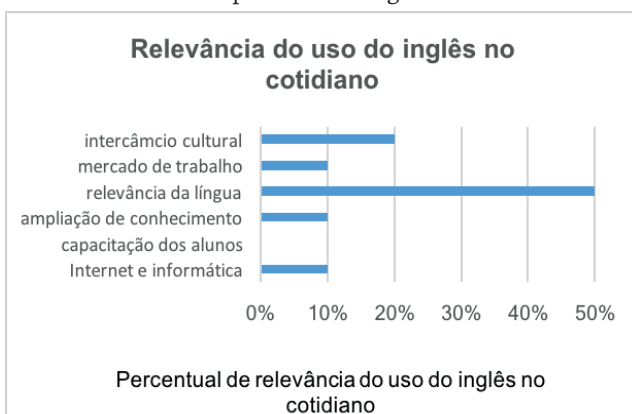
Gráfico 5: Usos do inglês no dia a dia



Fonte: as próprias autoras.

A partir do gráfico 5, destacamos que o uso do inglês pelos professores das escolas no seu cotidiano. Independentemente do nível de inglês que os professores utilizam, é notório a necessidade do inglês em relação à comunicação. Seidlhofer (2001, 2011) classifica a língua inglesa como sendo uma língua franca global, ou seja, possui uma aplicabilidade social em contextos em que o inglês se faz presente como língua nativa e não-nativa, fator que sugere fortemente a inserção da LI no contexto de para crianças.

Gráfico 6: Importância do inglês atualmente

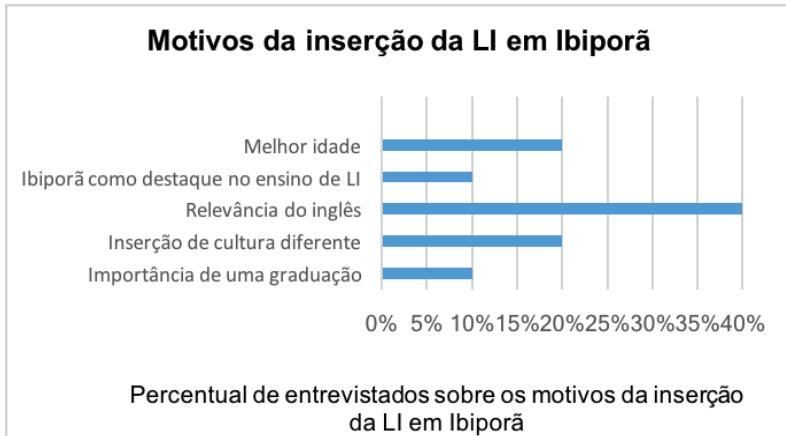


Fonte: as próprias autoras.

De acordo com o gráfico 6, 50% dos professores consideram o inglês muito importante; 20% dos professores acreditam que o inglês é de extrema importância para intercâmbio cultural. Lacoste (2005) já apontava a importância da língua inglesa desde o pós-guerra, em meados de 1940, quando o capitalismo e o socialismo travavam uma batalha sem fim. O capitalismo venceu e o inglês dominou os territórios.

4. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE IBIPORÃ

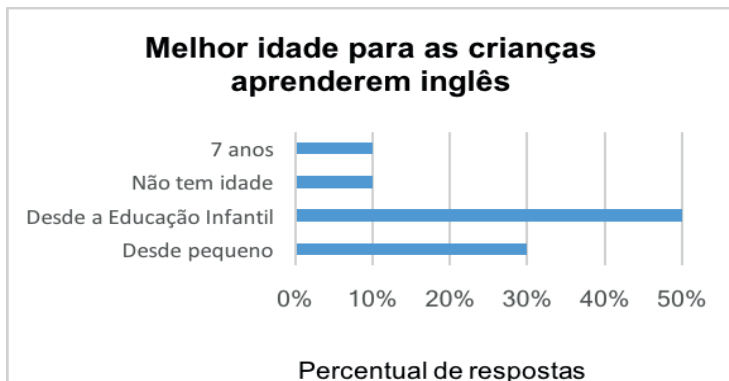
Gráfico 7: Inserção do inglês nas escolas públicas municipais de Ibiporã



Fonte: as próprias autoras.

De acordo com o gráfico 7, grande parte dos respondentes acredita que a criança precisa se acostumar desde cedo com a nova língua, por este motivo o inglês foi implantado nas escolas. Outro caso é a questão de a língua inglesa ser componente curricular – na verdade, esta se apresenta dentro de um currículo extra para o aluno, não havendo obrigatoriedade de lançamento de nota (escala de 0 a 10). Porém, o professor de inglês tem a liberdade de avaliá-los continuamente, com tarefas que sejam pertinentes ao conteúdo aprendido no bimestre. A inserção do inglês não se deu de forma neutra – o processo de globalização comercial e, neste caso, linguística, forneceu à língua inglesa o estatuto de língua franca global (SEIDLHOFER, 2001; 2011), e fez com que prefeituras como a de Rolândia, Londrina, Ibiporã e Maringá, cidades do norte paranaense aderissem ao seu ensino. Tonelli (2017) faz um levantamento dessas cidades e apresenta alguns dados: Rolândia, Ibiporã e Maringá são as únicas que ofertam inglês de forma unânime aos seus alunos. Londrina, onde existem 84 escolas municipais, apenas 45 ofertam o inglês, fator que poderia ser refletido por parte de políticos, governantes no geral e principalmente, pela população londrinense, que deveria visar por um ensino de qualidade aos seus moradores.

Gráfico 8: Melhor idade para se aprender inglês, segundo os respondentes da pesquisa



Fonte: as próprias autoras.

Segundo o gráfico 8, a maioria dos respondentes afirma que a criança precisa ter contato com a língua inglesa desde a educação infantil. Porém dos 10 respondentes, apenas um professor afirmou que não existe idade certa para inserir o inglês na vida da criança – ao iniciar a alfabetização em língua portuguesa, já é possível fazer com que a criança tenha o contato com o inglês, segundo a respondente. Assis-Peterson (2001) assinala que não existe melhor idade para se aprender línguas – a diferença reside na situação de aprendizagem do indivíduo e não na capacidade de aprender. Existe neste caso analisado, uma crença popular de que “quanto mais cedo melhor”.

Gráfico 9: BNCC e a língua inglesa



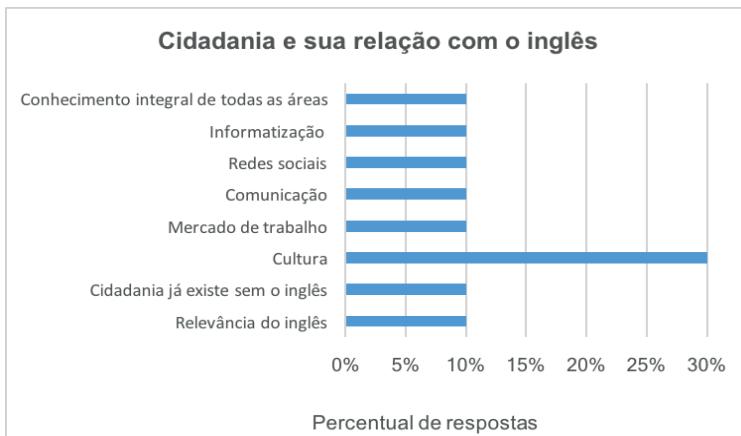
Fonte: as próprias autoras.

De acordo com o gráfico 9 sobre a BNCC e a língua inglesa⁶, é possível analisar/ concluir que boa parte dos professores designam a questão da ausência

6 BNCC entende-se por Base Nacional Comum Curricular e sua última atualização foi em 2017. Documento retirado do site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 9 de ago. de 2022.

da legalização da língua inglesa no ensino fundamental I como sendo uma falha do governo, além de que outra parte dos professores afirma ser esta possível legalização uma despesa para o governo, já que mais professores deverão ser contratados a fim de suprir a demanda do ensino de inglês nas escolas. É válido lembrar também que a tendência nacional é que as escolas ofertem ensino em tempo integral para o aluno. Barreto e Sá (2016, p. 24) afirmam que “é necessário atentar para a concepção de educação integral assumida pelas diferentes iniciativas e acompanhar o desenvolvimento dos programas, a fim de garantir o alcance de suas finalidades e o atendimento das necessidades dos alunos”.

Gráfico 10: Inglês e cidadania



Fonte: as próprias autoras.

Percebe-se, por meio do gráfico 10, que a maioria dos respondentes (30%) correlaciona o inglês e a cidadania com cultura.

Laraia (1986, p. 25) define cultura como sendo todas as possibilidades de realização humana e esta é aprendida e não recebida por meio do determinismo biológico ou geográfico. O aparato cultural funciona como se fosse uma herança, ou seja, algo a ser passado através das gerações. Porém, está sujeito a mudanças – se existe uma mudança no ambiente, existe também uma mudança no comportamento, o qual será transmitido através dos tempos. E este comportamento é algo aprendido e não inato ao ser humano. O mesmo autor ainda afirma que a espécie humana se difere em gênero e grau dos outros animais, por possuir cultura, o que garante ao homem estar acima de suas limitações orgânicas, libertando-se da natureza.

Gráfico 11: Pré-requisitos para um profissional dar aulas de inglês para crianças



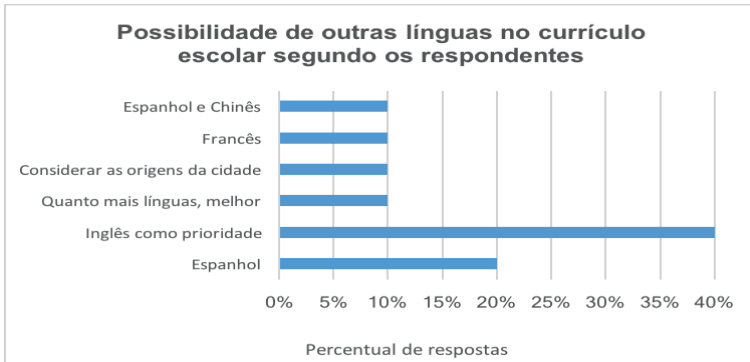
Fonte: as próprias autoras.

Por meio do gráfico 11, é possível perceber que a maioria dos professores respondentes afirmam ser necessária uma graduação na área de língua inglesa e formação pedagógica. Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017) analisam se o curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) está compassado às exigências emergentes do profissional da área (contexto de inglês para crianças e contexto de ensino de língua inglesa para crianças com necessidades especiais):

Nesse sentido, acreditamos ser importante olhar para a educação inicial de professores/as sob diferentes prismas, incluindo a maneira como os currículos dos cursos de letras-ínglês vêm sendo idealizados e (re)organizados a fim de identificar até que ponto estes contribuem, efetivamente, para a(s) prática(s) de sala de aula... (TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017, p.125-126)

O estudo supracitado aponta a necessidade da criação de cursos de licenciatura que rompam com moldes antigos, a fim de acompanhar as demandas da sociedade atual, globalizada, ou seja, estar pareado com as propostas escolares e suas especificidades enquanto instituição de ensino, principalmente as públicas. Isto vai ao encontro das concepções dos professores que afirmam ser necessário a formação em língua inglesa com complemento pedagógico, ou seja, a pessoa deve obter uma formação integral para trabalhar com crianças.

Gráfico 12: Outras línguas e o currículo escolar



Fonte: as próprias autoras.

Como podemos observar no gráfico 12, o inglês ainda se destaca como prioridade. Já é o que afirmava Graddol (2006, 2010), em suas pesquisas sobre o inglês no mundo e sua posição de destaque perante as outras línguas faladas no planeta. Existe sim uma preferência por uma outra língua seria o espanhol, já que o Brasil pertence ao Mercosul (Mercado Comum do Sul). Sobre o ensino de língua espanhola nas escolas, foi feita uma pesquisa a fim de analisar como tem ocorrido o ensino de espanhol nas escolas públicas de educação básica: ainda são presentes muitos desafios nesta categoria, uma vez que a carga horária de ensino é reduzida, existe uma desmotivação e sobrecarga de muitos docentes e pouco interesse por parte dos alunos (CARVALHO; SANT'ANA, 2015, p. 848).

Porém, é possível perceber que um professor assinalou a necessidade de levar em conta as origens do povo da cidade. Segundo os DCE⁷ (2008, p. 16) (Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o ensino de línguas):

Como documento institucional, o currículo pode tanto ser resultado de amplos debates que tenham envolvido professores, alunos, comunidades, quanto ser fruto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgride o currículo documento.

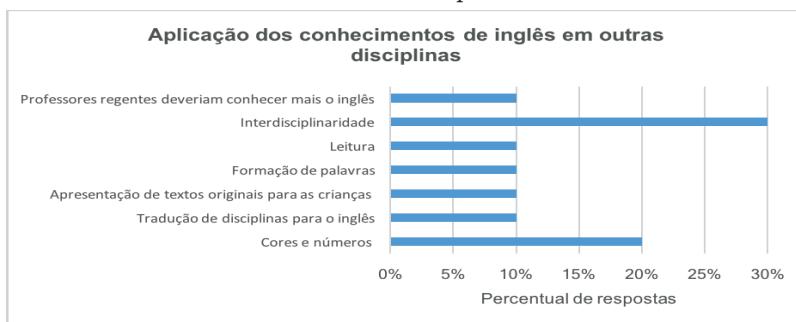
Assim sendo, como já propõe o próprio DCE, é preciso que haja uma reunião de forças a favor do ensino não somente de língua inglesa, mas de outras línguas que também fazem parte da história do Paraná, como o alemão, o espanhol, o francês, o inglês, o italiano, o japonês, o mandarim, o polonês e o ucraniano, por exemplo. A escola junto às comunidades locais poderia se unir a

7 <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em 5 de agosto de 2019.

fim de exigir do governo do estado e das prefeituras municipais a formação de professores que abarquem não somente o inglês, mas outras línguas que fazem parte da história do nosso estado.

Para Broch (2012) o plurilinguismo é entendido não somente como uma capacidade de aprendizagem e de uso de mais uma língua, mas como um valor educativo que é a base para a tolerância e aceitação positiva da diversidade.

Gráfico 13: Interdisciplinaridade



Fonte: as próprias autoras.

Por meio do gráfico 13, é possível notar que a maioria dos professores acredita que se deveria promover a interdisciplinaridade, ou seja, a correlação entre as disciplinas. É possível acessar por meio do site da SEED/PR (Secretaria do Estado da Educação do Paraná)⁸ exemplos de interdisciplinaridade – é o uso de temas do cotidiano (desmatamento, globalização, entre outros) promovidos em língua inglesa, com exercícios relacionados aos mesmos.

Gráfico 14: Formação do profissional de Letras

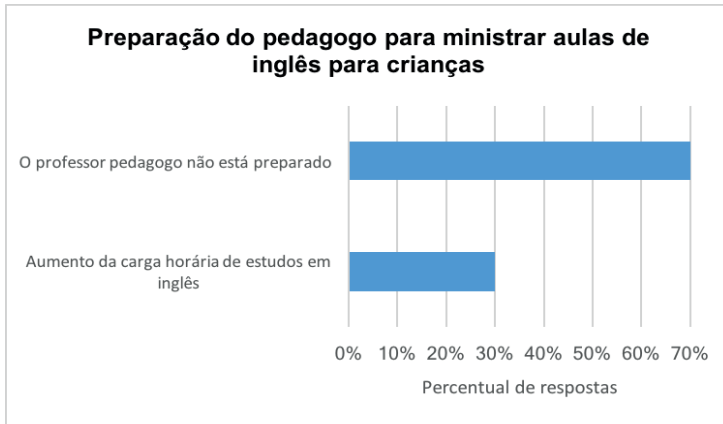


Fonte: as próprias autoras.

8 <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_lem_uenp_criscianewesleymartins.pdf>. Acesso em 05 ago. 2022.

Podemos destacar que a maioria dos respondentes pensam que o profissional de Letras que ministra aulas de inglês para crianças também deve ter uma formação pedagógica para atuar nas séries iniciais. Uma possibilidade seria a inserção de uma disciplina obrigatória no currículo de Letras para suprir esta necessidade e a demanda por profissionais da área, capacitados para tal.

Gráfico 15: Preparação do profissional formado em pedagogia para ministrar aula de inglês para crianças



Fonte: as próprias autoras.

De acordo com o gráfico, observamos que 70% dos professores declaram que os profissionais formados em pedagogia não estão preparados para assumir uma sala de aula de inglês. Por outro lado, os outros 30%, acreditam que o curso de pedagogia poderia ter uma formação em língua inglesa, ou seja, ter um aumento na carga horário de inglês a fim deles ministrarem aulas às crianças em tal idioma.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É ampla a gama de estudos que se debruçam no ensino de língua inglesa para crianças, conforme exposto neste trabalho. Faz-se necessário sempre correlacionar este ensino às forças da globalização. Imperialismo ou não (PHILLIPSON, 1992), o inglês veio para ficar, para dominar, para ocupar territórios até então “desconhecidos”.

Esta pesquisa objetivou analisar e descrever estatisticamente as concepções de professores da rede municipal ibiporaense de ensino sobre o ensino de inglês para crianças, compreendidas entre 6-10 anos, matriculadas de primeiro a quinto anos em escolas públicas municipais.

A pesquisa demonstrou um dado interessante: enquanto os professores desejam que o profissional de Letras-inglês tenha uma formação pedagógica,

ao mesmo tempo não se sentem preparados para ministrar aulas de inglês para crianças. Pode-se dizer que a formação em pedagogia é sempre muito bem-vinda, a fim de complementar os estudos do professor especializado em língua inglesa, uma vez que pode ampliar seus conhecimentos na área e melhor atuar enquanto detentor do conhecimento linguístico.

Além disso, destacamos que uma mudança estrutural no currículo do curso de Letras-ínglês das universidades focando o ensino de inglês para crianças possa trazer valiosas contribuições na formação inicial de professores de línguas. É momento de reunir forças e lutar pelo ensino público e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, especialmente na primeira infância e no ensino fundamental I, que é seguido dos outros ciclos escolares até os bancos da universidade.

6. REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, A.A.; GONÇALVES, M.O.C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. In: **Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa**, n.5, 11-26, 2001.

BAPTISTA, M.L.M. **Concepção e implementação de atividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico**. Tese de Doutorado - Universidade de Lisboa, 2010.

BARRETO, E. S. S.; SÁ, K. R. de. Educação em tempo integral: contribuições oriundas das pesquisas de pós-graduação. **Cadernos Cenpec São Paulo**, v.6, n. 1, p. 23-46, 2016.

BORDINI, M. **Estudos sobre inglês como língua franca no contexto brasileiro (2005-2012)**. 2013. 227f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BROCH, I. K. Pluralidade linguística no currículo escolar. **Web-Revista SOCIODIALETO**, v. 2, n. 2, p. ? 2012.

CARVALHO; J. P.; SANT'ANA, R. dos A. O ensino de espanhol nas escolas públicas: comparando realidades. In: **ICCAL - International Congress of Critical Applied Linguistics – 2015, Brasília**. Anais [...]. Brasília: UnB, 2015. p. 848 – 871.

CRESWELL, J. W. Designing a Qualitative Study. In: CRESWELL, J.W. **Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches**. 3rd ed. Thousand Oaks, London, New Delhi and Washington, DC: Sage Publications, 2013, p. 42 - 68.

EL KADRI, M. S. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. 210. 212f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

GEHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Edi-

tora da UFRGS, 2009.

GRADDOL, D. **English Next**. London: British Council, 2006.

_____. **English Next India**. London: British Council, 2010.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 7-11.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1986.

LAM, B., & KEMBER, D. (2006). **The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching**. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(6), 693-713.

PHILLIPSON, R. Linguistic Imperialism: theoretical foundations. In: _____. **Linguistic Imperialism**. Oxford: OUP, 1992. p. 38-77.

REIS, E. A.; REIS, I. A. **Análise descritiva de dados**. Universidade Federal de Minas Gerais – Instituto de Ciências Exatas - Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG. 2002. 64 p. Disponível em: www.est.ufmg.br

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of english as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

_____. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Ed. OUP, 2011.

TONELLI, J. R. A. Professores de Língua Adicional para Crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (ORG). **Profissionalização Docente: História, Políticas e Ética**. EDUEL, 2017. p?

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **Revelli**- revista de educação, língua e literatura da ueg-inhumas., v. 9, p. 124-141, 2017.

TONELLI, J. R. A.; TUTIDA, A. F. Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista. v. 6, n. 2, p. 121-143, 2014.

AValiação DA APRENDIZAGEM: REFLEXões E APONTAMENTOS¹

Alessandra Junia Avelino²

INTRODUÇÃO

O tema da avaliação da aprendizagem (ou educacional) permeia as memórias de todos e todas que passamos pelo processo de escolarização. É recorrente compartilharmos narrativas sobre a prova difícil do professor, sobre ter ficado em recuperação por apenas um décimo, sobre “colar” na prova, sobre ter achado o ENEM fácil ou difícil, sobre ter gostado de fazer o trabalho daquela professora, entre tantas experiências que temos sobre o assunto.

Mesmo em grupos com faixa etária heterogênea ou com experiências de escolarização em redes de ensino distintas (pública ou privada), é possível perceber narrativas similares. Tal constatação nos faz considerar a premência em assumir uma concepção de avaliação condizente com os (as) estudantes/sujeitos (as) do século XXI e suas diferentes formas de aprender.

Assim, tendo em vista a relação entre avaliar e estabelecer o lugar de um sujeito no mundo, mantendo a engrenagem de poder e hierarquização que os modelos avaliativos ainda em vigor perpetuam, queremos trazer à tona conceitos e modelos de avaliação que nos auxiliem, enquanto docentes e estudiosos da educação, a situar as nossas práticas de sala e a compreender as políticas avaliativas propostas pelos sistemas de educação.

Dessa forma, neste trabalho pretende-se discutir a avaliação educacional enquanto instrumento pedagógico. Essa temática surge como interesse de pesquisa, uma vez que se observa como, em nossas instituições de ensino, a avaliação é tratada de forma dicotômica, ora como prática que favorece a aprendizagem, ora apenas como recurso para classificar e rotular o educando.

1 O capítulo foi apresentado como trabalho de conclusão de curso no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João Del-Rei e também encontra-se disponível na biblioteca da Instituição.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG- Campus São João Del-Rei), Docente na rede pública de ensino. E-mail: alessandrajunia96@gmail.com.

Compreende-se que, em se tratando de avaliação, no contexto da sociedade, é, sim, necessário ou, ainda, legítimo, se fazer comparações, aferições e diagnósticos. É uma metodologia que permeia diferentes áreas do saber. Contudo, quando esses modelos avaliativos se transpõem para o contexto escolar, mostra-se necessário refletir sobre os seus impactos para a cultura da escola e para os alunos, assim como seus reais benefícios para a aprendizagem.

Percebe-se que essas duas características das avaliações variam de acordo com o contexto escolar e com o educador, fazendo com que no processo de ensino e aprendizagem, para os alunos, muitas vezes, a avaliação seja vista como algo ruim. A literatura sobre o tema informa que a prática avaliativa é uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, visto que através dela, é possível acompanhar o desenvolvimento do aluno, em seus pontos positivos e negativos, para que no futuro se observe uma transformação em relação ao ensino e aprendizagem. (LUCKESI, 2005).

Considerando, então, que, no ambiente escolar, o aluno está propício a diversos instrumentos avaliativos e que, muitas vezes, a avaliação é estereotipada como algo que causa medo, punição e reprovação; neste trabalho, propomos uma reflexão sobre a avaliação como uma etapa da construção do conhecimento e como ferramenta para direcionar as práticas pedagógicas e intervenções, concebendo, assim, a avaliação como instrumento que prescinde do planejamento e da mediação do professor (HOFFMAN, 2004).

Diante desses apontamentos, convida-se à reflexão sobre qual visão e prática pedagógica da avaliação educacional tem prevalecido em nossas instituições de ensino, sendo promotora da aprendizagem ou apenas classificadora do educando. Para tal, procuramos desenvolver uma pesquisa bibliográfica a partir de alguns estudiosos do assunto. Dentre eles, destacamos aqui: Hoffmann (2004), Luckesi (2005), Anastasiou (2007) e Villas Boas (2005) que defendem a avaliação em sua função diagnóstica e formativa, que proporciona ao aluno autonomia e ao professor uma ação/reflexão/ação das práticas aplicadas em sala de aula.

Ainda quanto às escolhas metodológicas deste trabalho, entendemos, em consonância a Lima e Miotto (2007), a metodologia da pesquisa bibliográfica como “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA & MIOTTO, 2007). Com essa abordagem, as referências sobre o tema proposto, tendo em vista um melhor embasamento teórico.

De acordo com as autoras, é importante ressaltar que, a partir da pesquisa bibliográfica, a fundamentação teórica “contribui com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (p. 39). As autoras discutem, ainda, a característica dialógica do método, visto que se faz necessário considerar a trajetória

histórica do objeto de pesquisa, os diferentes pesquisadores que se detiveram em estudos sobre o tema e o momento presente de produção de um novo estudo a partir de um olhar específico. Assim, torna-se possível vislumbrar as diferentes dimensões do problema estudado.

Nesse sentido, para realização desta pesquisa, estabelece-se como objetivo geral: discutir a avaliação educacional enquanto instrumento pedagógico. Como objetivos específicos, pretende-se a) compreender diferentes conceitos de avaliação modificados ao longo do tempo; b) observar como o currículo do sistema mineiro de ensino aborda a avaliação; c) compreender a relação entre os currículos e as políticas de avaliação externa; d) apontar os impactos negativos da avaliação da aprendizagem quando tratada apenas como instrumento classificatório.

Para tanto, após essa introdução, na primeira seção intitulada “O que é avaliação educacional”, é realizado um breve histórico sobre a avaliação. Além disso, são definidos os conceitos de avaliação, os quais nos pautamos neste trabalho.

Na segunda seção, o qual denominamos “Currículo e Políticas para Avaliação das aprendizagens”, é abordado o Currículo Referência de Minas Gerais, viabilizando, principalmente, como o estado de Minas Gerais trata avaliação, além de apresentarmos, também, aspectos sobre as avaliações externas e suas peculiaridades.

Na terceira seção, “Avaliação: Promotora de aprendizagem ou Classificadora”, tratamos da avaliação como instrumento de classificação que, por vezes, torna-se um mecanismo excludente. A avaliação escolar quando destituída de sentido e de reflexão por parte dos docentes e quando abandona seu caráter diagnóstico e formativo restringe sua ação a um instrumento de verificação e classificação das aprendizagens dos alunos, transformando-se em um mecanismo que exclui as diferenças.

1. O QUE É AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Podemos compreender a avaliação como um processo que busca acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Com base nos objetivos educacionais estabelecidos, avalia-se com a intenção de coletar informações que sirvam de fundamento para o replanejamento das práticas educativas, respeitando a individualidade de cada aluno. (Luckesi, 2005). De tal forma podemos ver a avaliação de diversas maneiras, tais como abordam os autores abaixo:

De forma geral, a avaliação da aprendizagem pode ser definida como um meio de que o professor dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de contribuir para o planejamento de ações que possibilitem

ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo educacional (NETO; AQUINO, 2009, p. 227).

De acordo com os autores, a avaliação possui como um de seus objetivos oferecer informações sobre o progresso dos estudantes, mostrando seus avanços e dificuldades, possibilitando assim, que o professor possa repensar sua prática docente para facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Já para Luckesi (2005), a avaliação cumpre o propósito de compreender o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra para que o professor possa oferecer meios para que este avance na aprendizagem.

[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio da aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões de aprendizagem. Se for importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos de conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação (LUCKESI, 2005, p. 81).

Por sua vez, segundo Micarello (2010), a avaliação não deve ter como objetivo a classificação dos alunos. Ela deve possuir intencionalidade para que possa atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, contribuindo para o diagnóstico que o professor faz dos alunos e para que os alunos compreendam como estão aprendendo e se desenvolvendo.

Entretanto, diferentemente do que acontece no dia a dia, em que avaliamos de forma quase intuitiva, avaliar a prática pedagógica é um ato intencional, por isso precisa ser cuidadosamente planejado e orientado por critérios. Quando isso não acontece e a avaliação é compreendida como uma tarefa com um fim em si mesma — atribuir notas ou conceitos ao desempenho dos estudantes com o objetivo de promovê-los ou não a etapas posteriores de escolarização, por exemplo, —, essa concepção estreita, classificatória e sentenciadora de avaliação empobrece a prática profissional dos docentes, porque seus resultados não são utilizados para reorientar suas ações e contribuir para o sucesso do trabalho. Empobrece também a experiência de crianças e jovens, porque uma avaliação classificatória não permite que os próprios sujeitos compreendam de que modo estão aprendendo e se desenvolvendo (MICARELLO, 2010, p. 01).

Diante de tais percepções sobre a avaliação, pode-se considerar a avaliação como um processo que necessita de compreensão. Assim, este capítulo traz um breve histórico sobre sua trajetória em um olhar histórico.

Podemos, então, perceber que a avaliação permeava diferentes contextos e civilizações. A avaliação estava presente nas tribos primitivas nas quais os jovens

eram avaliados para serem considerados adultos. Em outras civilizações, como China e Grécia também havia sistemas avaliativos que tinham por objetivo a obtenção de cargos de prestígio e também a avaliação para autoconhecimento, sugerida por Sócrates.

Diante disso, percebe-se que o ato de avaliar possui raízes ancestrais e que ela serviu e ainda serve para o alcance de diferentes objetivos. (SOEIRO & AVELINE, 1982, *apud* LANNES; VELLOSO, 200).

Desde os tempos primitivos, em algumas tribos, os jovens só passavam a serem considerados adultos após terem sido aprovados em uma prova referente aos seus usos e costumes (Soeiro & Aveline, 1982). Há milênios atrás, chineses e gregos já criavam critérios para selecionar indivíduos para assumir determinados trabalhos (Dias, 2002). Na China, em 360 A.C devido a este sistema de exames, todos os cidadãos tinham a possibilidade de alcançar cargos de prestígio e poder. Na Grécia, Sócrates, sugeria a autoavaliação – O Conhece - te a ti mesmo – como requisito para chegar à verdade (SOEIRO & AVELINE, 1982, *apud* LANNES; VELLOSO, 2007, p. 02).

Na época do Brasil Colonial, foi elaborado pelos jesuítas em 1599 um modelo de ensino e aprendizagem em que eram definidas normas para os exames denominados *Ratio Studiorum*.

No dia das provas, os alunos deverão trazer para a sala de aula todo material do qual necessitarão, tendo em vista não ter que solicitar nada aos seus companheiros; após terminar sua prova, o estudante deverá tomar seu material, e entregar a prova concluída ao Prefeito de Estudos (personagem que tomava conta das provas) e sair imediatamente da sala de aula; o estudante que permanecer na sala de aula, após um colega ter saído, não poderá mudar-se do lugar onde está sentado para o lugar daquele que já terminou de fazer sua prova, deverá entregá-la imediatamente ao Prefeito de Estudos e não poderá retomá-la a não ser depois de corrigida (LUCKESI, 2003, p. 17).

Depois de elaborada a avaliação é aplicada aos alunos e estes tentam responder. Luckesi afirma que:

Após recolhimento das respostas, os professores corrigem as mesmas e atribuem-lhe um valor (em notas ou em conceitos), que deve corresponder ao nível qualitativo da aprendizagem manifestada pelo educando. Essa qualificação, boa ou ruim, é registrada em cadernetas em vista somar-se às outras qualificações de outras unidades de ensino e, assim, compor o histórico da vida escolar do aluno (LUCKESI, 2005, p. 68).

Podemos perceber que tal prática ainda permeia o ambiente escolar atualmente, e além de tais detalhes, carrega consigo a avaliação como ato de poder, visto que, muitos alunos se sentem constrangidos ao fazer uma avaliação e, infelizmente, muitos professores utilizam da avaliação como mecanismo de punição ou de detenção de um saber único e hierarquizado.

Tradicionalmente e culturalmente, nos processos avaliativos, os professores mensuram as aprendizagens dos alunos, atribuindo-lhes notas e conceitos. Conforme o valor alcançado pelo aluno, suas aprendizagens serão classificadas e organizadas em diários de classe e históricos, compondo o percurso formativo do aluno em cada disciplina e em cada série cursada. Por essa razão, os estudos acerca da avaliação educacional estiveram por muito tempo vinculado somente a ideia de rendimento e resultados alcançados, conforme aponta Dalben (2002):

Originou-se daí a concepção predominante de avaliação escolar como um processo de medida do desempenho em face de objetivos educacionais prévios, numa perspectiva técnica, com ênfase na representação quantificada do conhecimento adquirido por meio de notas ou conceitos (DALBEN, 2002, p 14).

Isso é destacado na Lei nº 4.244/42. Capítulo XIV, artigo 47. (Lei orgânica em 9 de abril de 1942).

Os exames de suficiência terão por fim:

- a) Habilitar o aluno de qualquer série para promoção à série imediata;
- b) Habilitar o aluno da última série para prestação dos exames de licença.

A lei citada confirma o caráter quantitativo da avaliação educacional, dando ênfase ao rendimento e à promoção dos alunos para séries subsequentes. Nessa concepção, importa saber o nível de desempenho dos alunos com base em resultados que possam ser quantificados e traduzidos em notas e conceitos.

No entanto, quando olhamos mais detidamente, percebemos que os documentos atuais que regem a educação brasileira reformularam esse ideal avaliativo. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, por exemplo, em seu artigo V discorre sobre alguns aspectos da avaliação do rendimento escolar:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

A União se investe de poder em todos os níveis de educação, mediante a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, incluindo

os processos avaliativos que passaram a ser responsabilidade desta no que diz respeito à formulação e aplicação. Segundo seu artigo 9º, incisos VI e IX, a União ficava encarregada de:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...].

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Diante do exposto em lei, pode-se afirmar que o processo avaliativo, compreendido como instrumento de reflexão, que permite uma tomada de decisão adequada às reais necessidades educacionais, à medida que favorece a apropriação dos conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções de seus alunos.

Retomando aos estudos de Luckesi que influenciam os textos das políticas curriculares e os espaços de formação de professores no que tange a essa temática, destaca-se a dimensão de constituição do sujeito pertinente ao processo avaliativo. Percebe-se que essa dimensão se mostra contrária à concepção de avaliação como exame em que a nota ou o resultado final de uma prova vai definir a situação do aluno após um processo de aprendizagem. Assim, o autor estima que:

A avaliação, aqui, apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão. Diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o autodesenvolvimento [...] (LUCKESI, 2005, p. 174).

A avaliação também viabiliza ao educando a autonomia, na medida em que fornece subsídios acerca do seu próprio processo de assimilação dos conhecimentos. Dessa forma, tal processo permite o reajuste dos encaminhamentos tomados pelo aluno. Então, compreende-se que a avaliação deve permear todo o processo educativo e deve ser considerada como elemento basilar para a construção e progresso tanto de educados quanto de educadores.

O processo avaliativo deve promover a reflexão e permitir que o sistema avaliativo se retroalimente, ou seja, através da avaliação o professor conseguirá confrontar as informações que obteve durante o processo avaliativo com os objetivos estabelecidos previamente, dessa forma, poderá repensar sua prática de modo que atenda às especificidades de seus alunos.

Enfim, as novas ações tomadas após a reflexão sobre a ação serão novamente avaliadas, para proporcionar melhores práticas educacionais. Sendo assim, compreendemos a avaliação como um processo que se dá ao longo de todo o ano escolar e não somente um instrumento de classificação e promoção dos alunos.

Hoffman (2004), autora que também influenciou os estudos sobre avaliação no Brasil, convida-nos a pensar os processos avaliativos, desvinculando-os do imaginário reducionista que ainda temos ao tratarmos a avaliação como sinônimo de instrumentos avaliativos e/ou notas e boletins. Nas palavras da autora,

Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delinea um processo. Decorre daí que não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação). Muito menos se deve nomear por avaliação boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação). (HOFFMAN, 2004, p.1)

A perspectiva da autora ainda nos informa que a função social da avaliação é muito maior do que os aspectos burocráticos e organizacionais da escola. Para ela avaliar é da ordem da relação aluno-professor e perpassa pela construção de vínculos e o conhecer-se que é possível no contexto escolar. Por isso, segundo Hoffman (2004), avaliar instaura outra forma de se olhar para o conhecimento, para si (docente) e para o outro (aluno). Muitas vezes, essa forma de se relacionar com o estudante e com o conhecimento pode gerar incertezas e dúvidas. Porém, segundo a autora, esses são sentimentos que precisam ser validados na escola.

Para acompanhar o ritmo alucinado de uma escola, de muitas horas de trabalho com crianças e adolescentes, é certo que não basta ser consciente do caráter mediador e interativo da avaliação. Penso que temos de admitir que não saiba e tentar descobrir como fazer. Que não sabemos como resolver as imensas dificuldades em educação que se apresentam nesse país. Que não entendemos por que algumas crianças se alfabetizam em alguns meses e outras em muitos. Que não sabemos como conversar com um aluno violento que nem sequer olha para o professor. Que não temos respostas para tantas perguntas. Mas que teremos de começar por aí – pelos não saberes, com a confiança de quem acredita na aprendizagem pelo diálogo e pela convivência. (HOFFMAN, 2004, p.6)

Também na direção de elucidar a diferença entre avaliação e exames e instrumentos avaliativos, Anastasiou (2007) afirma que o modelo de avaliação tradicional ainda muito praticado na escola enfatiza a transmissão do saber sistematizado e privilegia a valoração dos instrumentos formais. Trata-se, então, de uma visão tecnicista, cujo padrão de competência é estabelecido por objetivos operacionais. O professor, nesse modelo avaliativo, é posto a dar conta dos objetivos e conteúdos até mesmo quando observa a ausência de sentido para o estudante, o que diz muito sobre como esse modelo também interfere na noção de autonomia docente.

De modo a refletir sobre o protagonismo do docente nessa trama de

conceitos, Anastasiou (2007) questiona as políticas públicas educacionais, sobretudo, as que tangenciam as avaliações. Afirma que a imposição dessas políticas públicas gera um mal-estar nos docentes e os limita em sua prática de sala de aula.

Outro aspecto importante do texto da autora está na noção de erro embuída nas concepções tradicionais de avaliação. Para ela, quando concebemos avaliação enquanto processo, o “erro” se torna possibilidade de análise das formas de pensar, de operar e de sintetizar do aluno. Assim, “Erros” de diferentes naturezas exigirão ações diferenciadas tanto por parte dos professores, como por parte dos estudantes.

Diante do exposto, na próxima seção, tratamos do currículo mineiro e o seu enfoque no tema da avaliação, assim como apresentamos.

2. CURRÍCULOS E POLÍTICAS PARA A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O documento Currículo Referência de Minas Gerais traz que a avaliação educacional está orientada para a melhoria das escolas e secretarias, por ser um processo de ação e reflexão (Currículo Referência de M.G. 2018).

A avaliação deve ser vista, portanto como um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional, ancorada em objetos e expectativas que buscam ajustá-las à aprendizagem dos estudantes. Os pontos de chegada são os direitos de aprender e o avanço na melhoria da qualidade de ensino (Currículo Referência de M.G. 2018).

Sendo assim, para que isso ocorra é necessário que todos os profissionais incluídos entendam as informações produzidas pelas avaliações, de modo que colabore para implementação de ações e intervenções. Avaliação da aprendizagem está, assim, interligada a ação de planejar. Ela informa sobre o desenvolvimento dos educandos e contribui no trabalho do professor, indicando as necessidades, avanços ou alterações em seu planejamento e no progresso das ações educacionais (Currículo Referência de M. G. 2018).

A avaliação, então, proporciona subsídios para a reflexão e o reajuste das práticas pedagógicas, que objetivam o desenvolvimento do aluno em sua integralidade.

Entende-se que quando mais variada for à escolha de instrumentos de registro do professor, mais fontes de informações ele terá para apoiá-lo na sua reflexão, construção de sentidos e criação de novos caminhos no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que avaliação, em seus aspectos gerais, baseia-se nas experiências vividas pelas crianças, na observação e utilização de múltiplos registros dessas experiências, que visam administrar, de forma contínua os processos de desenvolvimento e de aprendizagens da criança na

Educação Infantil. (Currículo Referência de M.G. 2018).

Esta concepção não é classificatória e deve ser sistemática e contínua, tendo como finalidade a melhoria da ação educativa. No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases o (LDB) determina que “[..] a avaliação far-se à mediante o acompanhamento e o registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Portanto, a avaliação na educação tem o objetivo de acompanhar o processo de desenvolvimento da criança, com intuito de fornecer informações para adaptar a prática do professor. Na Educação Infantil utiliza como suporte avaliativo: portfólio, anotações, vídeos, fotos e etc.

Para acompanhar e avaliar as crianças, é importante a observação sistemática, crítica e criativa dos comportamentos de cada um dos grupos, das brincadeiras e interações entre elas no cotidiano. Além disso, é fundamental a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns e etc...), em diversos momentos. Conhecer as preferências das crianças, a forma de elas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas podem ajudar o/a professor/ a reorganizar as atividades de modo o mais adequado, ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (Brasil, 2009. p. 17).

Ademais, de acordo com Currículo Referência de Minas Gerais,

Os avanços na educação mineira resultaram, também, nas seguintes ampliações: a organização do ensino em ciclos de escolaridade, a Progressão Continuada e Parcial, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) os quais vêm, sempre, utilizando os resultados das avaliações internas e externas (SIMAVE, constituído pelo PROALFA e pelo PROEB), para o diagnóstico, a identificação das dificuldades de aprendizagem e para a formulação das intervenções a serem executadas a partir das propostas pedagógicas das escolas. Essa ampliação tem garantido não só a continuidade dos percursos escolares dos estudantes, mas de maneira peculiar, um desenvolvimento cada vez melhor, mais qualitativo. (Currículo Referência de M.G. 2018)

No trecho apresentado acima, percebe-se uma interlocução com as avaliações externas. Por essa razão, faz-se necessário explicar brevemente as características desse modelo avaliativo, a fim de refletirmos como ele impacta em nossas práticas de sala de aula.

O sistema educacional brasileiro, objetivando realizar um diagnóstico da Educação Básica no país, implantou um conjunto de avaliações externas, realizado em larga escala em todo território nacional. Conhecido como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação básica), essas avaliações foram criadas para avaliar o sistema de ensino e oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais.

O SAEB vem sendo realizado desde 1990, com aplicação da avaliação a cada dois anos. É formado por testes e questionários que permitem um diagnóstico do ensino brasileiro. Os resultados das avaliações, associados aos dados do Censo Escolar, determinam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em 2007, e tem como função medir a qualidade das escolas e rede de ensino. Ele tem como objetivo, “produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2009, p.14).

A avaliação é necessária para que as escolas busquem excelência. No entanto nessa excelência se constrói uma competição que para educação não é algo necessário pois a educação deve ser vista como base de conhecimento e não de competição. Por isso é preciso se pensar nessas avaliações em pontos positivos e negativos.

A partir de 2019, além do ensino fundamental e médio, a Educação Infantil também passou a ser avaliada, com a aplicação de questionário destinado a professores e diretores. .

O fortalecimento das políticas de avaliação externa fez com que estados e municípios investissem recursos financeiros para custear as avaliações de suas redes de ensino. Ademais, inspirados por um modelo avaliativo estadunidense, houve um crescimento de políticas de bonificação de escolas, professores e alunos que conseguiam bons índices nos testes padronizados. A forma de condução dessa política acarretou e ainda acarreta um olhar enviesado para os currículos e para os instrumentos avaliativos, reduzindo, muitas vezes, as práticas de ensino e aprendizagens à realização de simulados desses exames padronizados.

Tal realidade ainda presente, sobretudo no estado de Minas Gerais, o qual está analisando, faz com que seja mais difícil romper com modelos avaliativos pautados na premiação/punição do estudante.

Neste sentido sintetizamos como os autores em estudo discutem os impactos das diferentes concepções de avaliação para a aprendizagem.

3. AVALIAÇÃO: PROMOTORA DE APRENDIZAGEM OU CLASSIFICADORA

De acordo com a Pedagogia de Paulo Freire (1996), os educandos devem ser considerados sujeitos da aprendizagem e não objetos. Em outras palavras, os educadores devem proporcionar situações em que os alunos construam seu próprio conhecimento, promovendo a autonomia do estudante. Dessa forma, o crescimento cognitivo e emocional é viabilizado.

Sabemos que o ato de avaliar é algo contínuo em nossas vidas, avaliamos a nós mesmos e o outro o tempo todo. A todo o momento, estamos fazendo

comparações. A forma de encarar e realizar avaliação não pode ter um fim em si mesmo, desse modo ela seria apenas classificatória para atribuir notas, selecionar e classificar os alunos em “bons” ou “ruins”. O ensinar não é apenas jogar conteúdos para os alunos, sendo eles receptores sem oportunizar a construção do seu próprio aprendizado. Pretende-se que ao construir o seu aprendizado com o professor sendo o seu facilitador, o aluno tenha autonomia, segurança em suas decisões no futuro e conhecedor do mundo em suas várias dimensões.

Alguns tipos de avaliação que existe no contexto escolar: avaliação formativa temos os seminários, trabalhos individuais e em grupo, resolução de situações problema, simulados, diários digitais, verificações de aprendizagem e outras ferramentas que viabilizem a aprendizagem do aluno. A avaliação diagnóstica pode se dar por meio de avaliações de múltipla escolha ou com questões abertos, ditados, observações, fotografias dentre outros recursos, que visam traçar um diagnóstico acerca dos avanços e nas necessidades do aluno. Vale destacar ainda que mesmo avaliações tradicionais, como provas objetivas, podem ser instrumento pedagógico no processo de avaliação formativa. Isso dependerá, sobretudo, da forma como será utilizada no processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência abordaremos as duas visões que se tem da avaliação e como, em alguns casos, tem prevalecido em nossos sistemas de ensino.

3.1 Promoção da Aprendizagem

No que se refere à avaliação, podemos destacar a formativa como, é uma prática que está presente nos processos que permeiam o ensino-aprendizagem.

Quanto mais informação relevante é dada com intenção formativa e oferecida a quem aprende, mais poderá aumentar a compreensão da situação de aprendizagem por parte de quem decide aprender. Com os erros também se aprende quando a correção informa, significativamente, sobre as suas causas, transformada, ela mesma, em texto de aprendizagem (MÉNDEZ, 2002, p. 114).

Conforme o autor a correção dos erros deve fornecer ao aluno informação para que o mesmo compreenda a sua causa e a maneira de solucioná-los.

Luckesi, (2005) destaca que o ato de avaliar requer, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser. “A disposição de acolher a realidade faz parte da conduta da avaliador e não do objeto da avaliação”. O educador deve prover meios de acolher os educandos. De acordo com Luckesi (2005),

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder às atividades de avaliação da aprendizagem na escola, assim como para proceder toda e qualquer prática pedagógica. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com

quem está recusado, pois que está sendo excluído. (LUCKESI, 2005, p. 14).

O aluno deve ter papel principal na sua aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação se torna oportunidade de ser parceira deste aluno, e o educador tem a possibilidade de definir os critérios de avaliação e assim se adaptar a cada turma. Halen e James (1997) *apud* Villas Boas (2005) destacam a avaliação formativa como indicadora desta autonomia:

[...] os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem; eles progredirão se compreenderem suas possibilidades e fragilidades e se souberem como se relacionar com elas (VILLAS BOAS, 2005, p. 31).

Quanto ao envolvimento dos alunos na avaliação, abre-se a oportunidade de eles se tornarem parceiros dessa importante atividade. Com o cuidadoso acompanhamento dos professores, eles são convidados a participar da definição dos critérios de avaliação do seu trabalho e a aplicá-los. Isso lhes implica compreender onde estão em termos de aprendizagem e o que deles é esperado (VILLAS BOAS, 2005, p. 32).

Diante disso, compreendemos que a avaliação, provida de intenção formativa, torna-se instrumento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, uma vez que proporciona ao professor as informações necessárias para reorientá-lo em sua prática educativa. Possibilita, também, ao aluno a compreensão do seu estágio de desenvolvimento, suas dificuldades e possibilidades, de modo que o estudante possa buscar recursos para aperfeiçoar sua aprendizagem. Sendo assim, a avaliação torna-se mecanismo fundamental para uma prática educativa comprometida com a formação integral do aluno.

3.2 Classificadora

Segundo Luckesi (2005), avaliação da aprendizagem ainda apresenta traços característicos de modelos sociais conservadores, que tem em seus princípios a prática autoritária e disciplinadora. Uma ação que estabelece um padrão a ser seguido e determina o enquadramento dos sujeitos, tornando-se inexistentes as oportunidades de pensar e praticar diferente do que é estabelecido.

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola (LUCKESI, 2005, p. 32).

De acordo com Luckesi, o ato de avaliar atualmente consiste no trabalho com uma unidade de estudo, no qual as aprendizagens adquiridas serão avaliadas e conceituadas, aplicando-se um valor ao que foi aprendido pelo aluno. Esta prática descaracteriza a avaliação como instrumento de reflexão sobre a prática educativa e sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos, em que o ato de avaliar é essencial para a reorientação do fazer pedagógico. Sendo assim, a avaliação torna-se ferramenta classificatória e instrumento para atribuição de valor aos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Trabalha-se uma unidade de estudo, faz-se uma verificação do aprendido, atribuem-se conceitos ou notas aos resultados (manifestações supostamente relevantes do aprendido) que, em si, devem simbolizar o valor do aprendizado do educando e encerra-se aí o ato de avaliar. O símbolo que expressa o valor atribuído pelo professor do aprendido é registrado e, definitivamente, o educando permanecerá nesta situação. Dessa forma, o ato avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retorna a ela, mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada (LUCKESI, 2005, p. 34).

Diante do exposto, consideramos que a avaliação como instrumento de classificação que pode empobrecer ou desvalorizar a prática educativa, pois impede que o professor busque meios e recursos para aperfeiçoar sua prática e não possibilita ao aluno a reflexão sobre suas necessidades. Ainda, a avaliação classificatória pune e rotula os alunos, uma vez que suas aprendizagens sofrem uma atribuição de valor que classifica os alunos como bons ou ruins. Diante disso, percebemos que essa função da avaliação pouco acrescenta à prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho foi possível refletir em relação à avaliação como um instrumento que pode ser compreendida e aplicada de maneiras variadas.

Este estudo também nos proporcionou refletir e nos questionar, como estão as práticas avaliativas em nossas escolas, sendo para classificar ou promover aprendizagem.

Percebe-se que faz necessário que enxerguemos a avaliação em sua função formativa, como aliada do aluno e do professor, e que a partir dela, segundo Villas Boas (2005), o educador conheça o educando, o que já aprendeu e o que ainda é preciso aprender, para que desta forma providencie meios para que ele aprenda e dê continuidade aos estudos, é o momento de agir, refletir e agir novamente. Assim, o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula também será avaliado, todos avaliam e são avaliados. Ou seja, a possibilidade de diálogo entre professor e educador. E tendo uma definição positiva de avaliação

como cita Villas Boas, “Cria-se, assim, a cultura avaliativa da escola, baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor” (VILLAS BOAS, 2005, p. 30).

Sendo assim o lado positivo da avaliação como aborda Villas Boas (2005), no entanto a avaliação pode ser classificatória, seletiva e excludente, se avalia para atribuir notas e conceitos que irão enquadrar os alunos em categorias: alunos “bons” e alunos “ruins”. Tal perspectiva retira do aluno e do professor a possibilidade de reorientar seu percurso formativo, tornando a experiência escolar uma busca por notas e aprovação. Em contra partida, a avaliação em seu caráter formativo, na medida em que fornece subsídios para um repensar da prática educacional, abre caminhos para a reorganização do trabalho pedagógico. Permitindo assim ao professor a possibilidade de refletir sobre o seu trabalho em sala de aula, reorientando seu planejamento de modo que atenda às necessidades de seus alunos. Proporciona também aos alunos a oportunidade de refletir sobre suas aprendizagens, dificuldades e potencialidades de modo que o mesmo participe ativamente da construção do conhecimento.

Enfim, a avaliação deve ser usada como aliada no contexto escolar, pois é através dela que educadores conseguem perceber as dificuldades dos alunos e assim possibilita ver o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Leinº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 29 agosto 2021.
- DALBEN, A. I. L. de F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, B. M. de F (Org). **Avaliação: Políticas e Práticas**. Campinas: Papirus, 2002.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 34ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, 2007.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MÉNDEZ, J. M. Á. A estrutura da avaliação. In: _____. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Aritmed Editora, 2002.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010. VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2^a ed. Papyrus: Campinas, 2005.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. L. F. A avaliação o da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n.2, p. 223-240, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010>. Acesso em: 04 de janeiro de 2021.

SOEIRO, L.; AVELINE, S. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

EDUCAÇÃO SUPERIOR: SABERES E EXPERIÊNCIAS NA PANDEMIA DE COVID-19

Marta Macedo¹
Rosinete Macedo²
Viviane Almeida³

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid 19 tem impactado a vida das pessoas no mundo inteiro e em diferentes cenários políticos, econômicos, sociais e na educação não foi diferente. Em virtude do potencial de contaminação do vírus e a necessidade das medidas de distanciamento social demandou-se adequações no processo de formação acadêmica introduzindo novas alternativas educacionais.

Este trabalho analisa a trajetória de implementações de alternativas educacionais de enfrentamento ao período inicial da pandemia pela equipe de coordenação acadêmica de um campus da Universidade Federal do Pará no interior do estado do Pará, o campus Tucuruí, situado numa região de múltiplas diversidades ambientais e culturais da Amazônia com um panorama infra estrutural desafiadores para a inserção de ações educacionais mais efetivas no que se refere ao ensino remoto emergencial durante a pandemia. Tornou-se mais complexo com ausência de uma política de governo mais consistente e exequível, no que tange, as características geográficas, econômicas e culturais da região. Deste modo, fez se necessário conhecer a realidade educacional dos discentes e docentes para fins de planejar, organizar e indicar as melhores diretrizes e estratégias educacionais a serem tomadas para o campus. naquele dado momento inusitado.

Assim, partindo do pressuposto teórico de Freire (1987) que defende o diálogo como ‘caminho’, ‘necessidade existencial’ que permite o agir e o refletir

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Gestão e Currículo da Educação Básica (PPEB) da UFPA. Doutoranda no curso de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Pará. Exerce cargo de Pedagoga na Universidade Federal do Pará, Campus de Tucuruí (CAMTUC). martamacedo@ufpa.br.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação da UFPA. Exerce cargo de Pedagoga na Universidade Federal do Pará, Campus de Tucuruí (CAMTUC). rosamacedo@ufpa.br.

3 Graduada em Engenharia da Computação. Mestra. Doutora. Exerce cargo de Coordenadora Acadêmica na Universidade Federal do Pará, Campus de Tucuruí (CAMTUC).

tendo como base uma relação horizontal e participação igualitária no processo ensino aprendizagem, norteamos o nosso trabalho com estes princípios.

Foi um percurso difícil, cheio de incertezas e discussões, além de vivermos um período de pandemia com riscos à saúde, apresentando um cenário político conturbado e instável dificultando as ações a serem tomadas pela falta de uma diretriz nacional para a educação. Tem como objetivo geral: relatar a experiência acerca das estruturações das ações adotadas no enfrentamento à pandemia da Covid 19 na UFPA/Campus Tucuruí. Como objetivos específicos: Descrever a elaboração das diretrizes e estratégias educacionais emergenciais e temporárias durante e após o período de suspensão das atividades acadêmicas em função da pandemia da COVID-19 pela equipe da coordenação acadêmica; identificar as dificuldades da comunidade acadêmica nos aspectos tecnológico, econômico e social da pandemia. A experiência relatada inicia a partir do dia 17 de março de 2020, data da publicação da portaria nº 343, e finaliza no dia 21 de agosto de 2020, data da resolução nº 5.294 da UFPA.

A metodologia consistiu numa pesquisa documental, resultando um relato de experiência sobre o processo da implantação do ensino remoto emergencial das aulas na UFPA campus Tucuruí. A proposta abarca a vivência da coordenadora do campus e as pedagogas atuantes na coordenação acadêmica atrelada a uma análise a partir do referencial teórico Padilha (2001), Viana (2000).

O enfoque da pesquisa é crítico do tipo documental. Em conclusão, é possível indicar que as estratégias e regras criadas foram implementadas na tentativa de oferecer suporte necessário quanto a adaptação à realidade local, demandando diálogo profundo entre os atores da comunidade acadêmica e concomitantemente contrariando a ineficiência de leituras das condicionalidades regionais imposta pela lacuna da política de governo de enfrentamento a pandemia.

DESENVOLVIMENTO

Num primeiro momento do trabalho coletamos e analisamos todo o ordenamento jurídico do período destacado e que de certa forma orientou as atividades propostas quanto ao que poderia ser feito. Delimitamos um conjunto de documentos, novo ordenamento jurídico, respaldando as ações de acordo com a data.

Quadro 1 – Ordenamento Jurídico (março a agosto - 2020)

Documento	Data	Descrição
Portaria nº 343	17 de março de 2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus COVID-19.
Portaria nº 345	19 de março de 2020	Altera a portaria nº 343
Medida Provisória 934	01 de abril de 2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo (Convertida na Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020)
Portaria nº 395	15 de abril de 2020	Prorroga o prazo previsto na 343 por mais 30 dias
Portaria nº 473	12 de maio de 2020	Prorroga o prazo previsto pela nº 343
Portaria nº 544	16 de junho de 2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus- Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.
Lei 14.040	18 de agosto de 2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
Resolução nº 5.294 (CONSEPE - UFPA)	21 de agosto de 2020	Aprova de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial

Fonte: Documentos oficiais do governo federal. Quadro elaborado pela autora.

Como podemos observar a profusão de portarias, pareceres demonstraram as dificuldades relativas quanto a urgência e total desconhecimento sobre a pandemia. Destacamos a importância do planejamento pois é um “processo político contínuo, que facilite e incentive a participação da comunidade não só na execução, mas e principalmente, na tomada de decisões, no acompanhamento e no controle das ações definidas coletivamente” (VIANNA, 2000, p. 29). Reforçamos o período conturbado e a falta de transparência e diálogo com o MEC.

Sobre as etapas desenvolvidas junto à comunidade escolar para a coleta de informações e soluções de problemas elaboramos reuniões estratégicas da equipe para elaboração do plano de trabalho, as ações para diagnose – Questionário discente, mapeamento do campus, formação de capacitação docente, a análise dos dados e resultados.

O questionário disponibilizamos aos discentes pelo sistema SIGAA/UFPA em seus e-mails institucionais, os que não responderam entramos em contato por telefone utilizando uma força tarefa de toda a equipe de coordenação

acadêmica, conseguimos alcançar mais de 92% dos alunos.

Quadro 1 – Modelo do questionário

Questionário - Discente

Questionário sobre a situação dos discentes quanto à infraestrutura de TIC

Identificação do(a) discente
Nesta seção o(a) discente informa seus dados pessoais, meios de transporte, curso e modalidade.
***Obrigatório**

Nome: *
Sua resposta

Número de Matrícula: *
Sua resposta

E-mail: *
Sua resposta

cellular/WhatsApp: *
Sua resposta

Em que cidade você se encontra atualmente? *
Sua resposta

Qual meio de transporte você usa para chegar em Campus? *

- Viação Turmal
- Transporte próprio
- Carona
- Bicicleta
- Não uso meio de transporte
- Outro

Situação do(a) discente
Informe nesta seção a sua situação quanto à infraestrutura de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

Marque qual(is) dispositivo(s) eletrônico(s) você possui para estudar em casa: *

- Computador próprio
- Computador de outro(s) pessoa(s) de casa
- Celular/Smartphone
- Tablet
- Não possui
- Outro

Marque o tipo de internet que você possui em casa: *

- Internet móvel 3G limitada
- Internet móvel 3G ilimitada
- Internet móvel 4G limitada
- Internet móvel 4G ilimitada
- Internet via rádio
- Internet via cabo
- Fibra ótica
- Internet via satélite
- Não sei dizer
- Não possui acesso à internet em casa
- Outro

Quanto à qualidade de internet na sua residência, caso tenha, você julga: *

- Ótima
- Regular
- Péssima
- Não possui acesso à internet em casa

Em sua casa há um ambiente adequado para você estudar online? *

- Sim
- Não
- Talvez

Se houver o retorno gradual das atividades presenciais no campus, mesmo em tempo de pandemia, onde você preferiria assistir as aulas: *

- Em casa
- No campus
- Outro

Você esteve em contato com alguém que foi testado positivo para o novo coronavírus? *

- Sim
- Não
- Talvez

Você já contraiu o COVID-19? *

- Sim
- Não
- Talvez

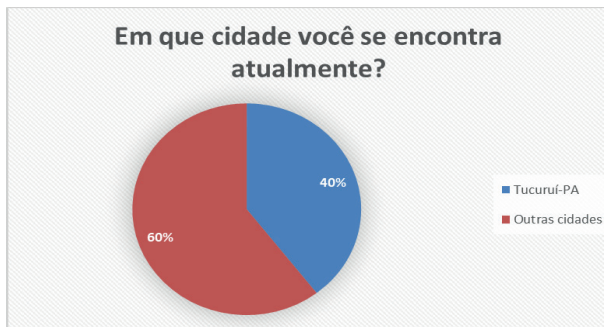
Fonte: Divisão de TI CAMTUC/UFPA.

De posse dessas ações e informações foi possível a produção de um plano de trabalho de minimização das problemáticas decorrentes do período pandêmico quanto ao retorno das atividades acadêmicas, assim foram estabelecidas as seguintes diretrizes: aplicação de pesquisas de levantamento de dados com os discentes, questionários para levantamento do perfil tecnológico/digital – existência, qualidade do acesso digital. Com os dados e em articulação com instâncias e setores representativos da instituição ligados a pauta, foram feitos encaminhamentos de políticas institucionais para garantia do acesso digital mínimo de discentes à internet (planos de apoio, convênios com operadoras, empréstimo de equipamentos).

RESULTADOS

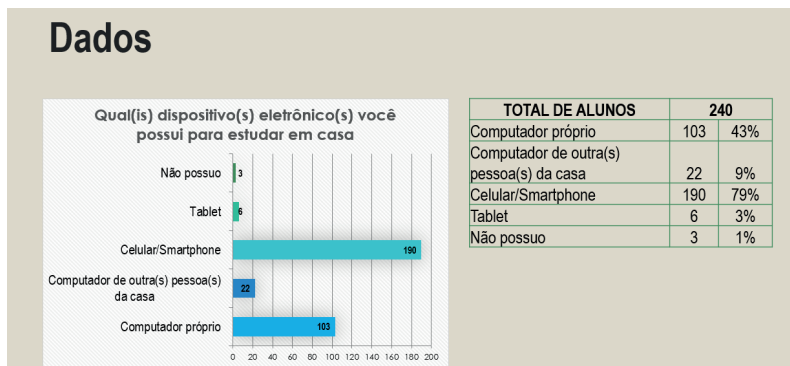
Para a análise e melhor visualização dos dados coletados foram feitos gráficos quanto as informações necessárias para a melhor forma de retorno das aulas de forma remota.

Gráfico 1 – Localização no período pandêmico



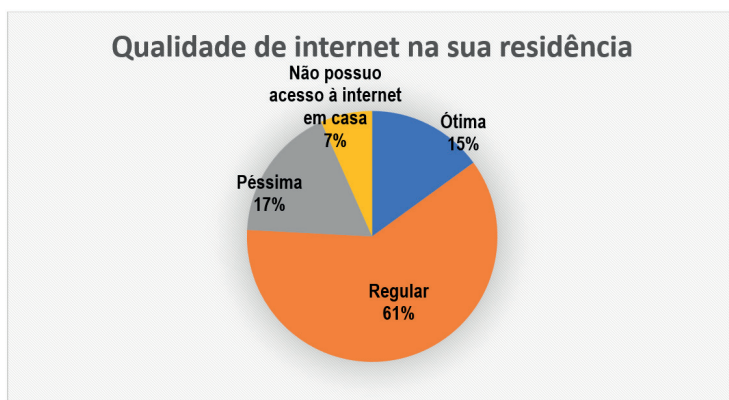
Fonte: Divisão de TI CAMTUC/UFPA.

Gráfico 2 – Acesso à internet



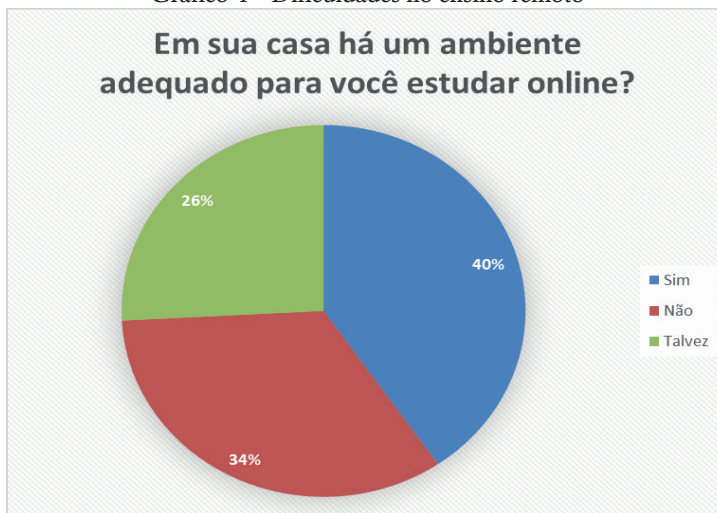
Fonte: Divisão de TI CAMTUC/UFPA.

Gráfico 3 – Qualidade de acesso à internet



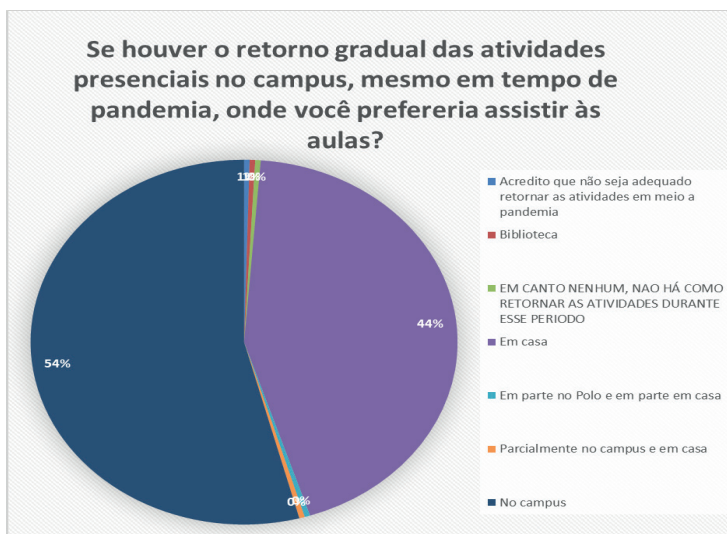
Fonte: Divisão de TI CAMTUC/UFPA.

Gráfico 4 – Dificuldades no ensino remoto



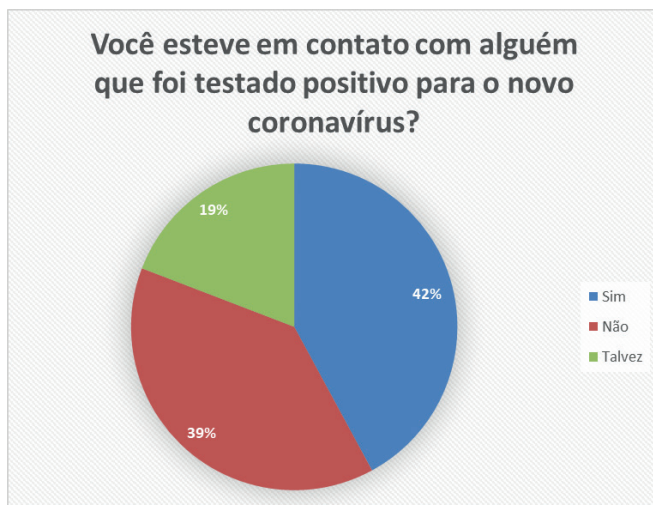
Fonte: Divisão de TI CAMTUC/UFPA.

Gráfico 5 – Retorno Gradual das aulas



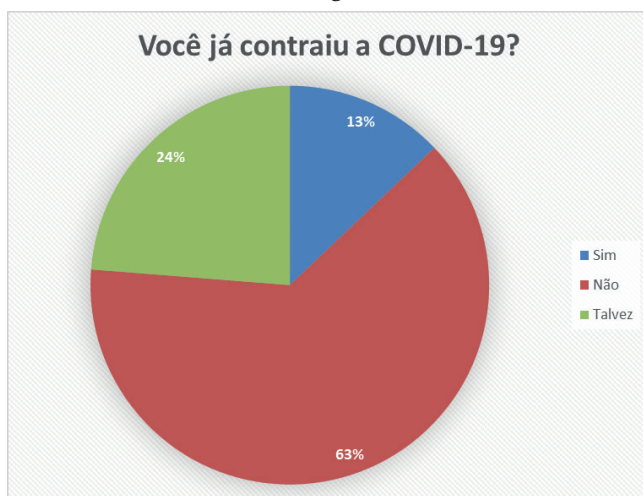
Fonte: Divisão de TI CAMTUC/UFPA.

Gráfico 6 – Contágio da COVID-19



Fonte: Divisão de TI CAMTUC/UFPA.

Gráfico 7 – Contágio da COVID 19



Fonte: Divisão de TI CAMTUC/UFPA.

No contexto da Amazônia paraense, a grandeza do estado caracterizada por uma diversidade natural ocasionou uma das maiores dificuldades para a maioria dos discentes, a condição de acesso ao campus, cerca de 60% moravam em outras cidades e regiões afastadas do campus.

Além dos discentes morarem em regiões afastadas também sofriam com a péssima qualidade da internet e até mesmo de ausência de sinal. O aspecto econômico retratava a dificuldade de melhores dispositivos eletrônicos para as aulas

tendo em sua maioria apenas o celular. Os problemas encontrados no espaço da escola, abarca toda uma situação política como afirma Padilha (2001)

Fazer política na escola significa conhecer profundamente os educandos, sua realidade, seu contexto, suas carências, necessidades, potencialidades e expectativas, bem como estabelecer o justo equilíbrio de forças e representatividade dos diversos sujeitos coletivos da escola na gestão e definição das políticas que conduzem as questões administrativas, financeiras e pedagógicas da instituição escolar (PADILHA, 2001, p.22).

Destacamos outras questões como ambiente inadequado de estudo em casa, tendo em sua maioria preferência de estudo presencial no campus, aqui cabe reforçar a total ignorância dos efeitos nefastos do vírus pois ainda havia esperança de breve retorno das aulas. Neste período a maioria dos alunos não tinham contraído a doença, porém já relatava contato com alguém que já tinha contraído a Covid 19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias adotadas para o enfrentamento da Covid 19 na instituição permitiram que as orientações definidas pelo grupo de trabalho fossem na medida do possível implementadas, conforme a realidade local para o cumprimento das novas regras estabelecidas no período de pandemia de caráter excepcional para o ano letivo de 2020.

O trabalho desenvolvido foi desafiador, pois demandou a divisão de diversas tarefas além de um olhar atento e acolhedor aos discentes e docentes em dificuldades e a percepção sobre as resistências ou dificuldades destes, no processo do ensino remoto emergencial.

Mediante a tantos desafios educacionais percebeu a relevância da contínua atualização e avaliação das medidas educacionais para o período pandêmico e a importância da oferta de condições equitativas do acesso à educação para todos sem distinção.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei 13.979 de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

BRASIL, **Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

BRASIL, **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição

das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus COVID-19.

BRASIL, **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus Covid-19, e revoga as portarias MEC nº 343 e 345.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico**: Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Universitário. **Resolução n. 5.294/2020**, de 21 de agosto de 2020. Aprova de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial. CONSUN, 2020.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2000.

O ENSINO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEORIA E PRÁTICA

Lindsei Brabec Mota Barreto¹

Grasiela Oliveira Santana da Silva²

Ciro José Brito³

1. INTRODUÇÃO

As lutas corporais estão presentes na humanidade desde a antiguidade como uma atividade natural dos indivíduos para sobrevivência, sendo retratada em pinturas rupestres e esculturas datadas de mais de 1.500 anos antes de Cristo e localizadas em lugares distintos como Grécia, Roma, China, Índia, Egito, dentre outros. Com o passar dos anos e o advento da revolução agrícola, industrial e tecnológica, a necessidade de utilizar a luta corporal como forma de sobrevivência foi reduzida, e nesse processo, essas manifestações de combate corporal evoluíram para formas sistematizadas com objetivos esportivos, educacionais, de defesa pessoal, lazer e promoção da saúde (OLIVEIRA, REIS FILHO, 2013; PAIVA, 2015).

Desse modo, surgiram várias modalidades de lutas corporais com características oriundas do contexto econômico, político e social no qual foram desenvolvidas, tais como judô, jiu-jitsu brasileiro, taekwondo, wushu, boxe, wrestling, caratê, capoeira, dentre outras. Nesse processo, as lutas corporais passaram a integrar os Jogos Olímpicos da era moderna desde seu início, em 1896, com a participação da esgrima e do wrestling (conhecida também como “luta olímpica”), e hoje em dia, o judô, o boxe e o taekwondo também fazem parte das Olimpíadas. Já o caratê, que foi inserido nas Olimpíadas de 2020 (que ocorreram em Tóquio em 2021, por causa da pandemia da COVID-19), não fará parte da Olimpíada de 2024 em Paris (OLYMPICS, 2022).

Dada a relevância desse conhecimento da cultura corporal do movimento

1 Doutora em Educação Física - Exercício e Esporte, Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora de Lutas pelo Governo do Estado de Sergipe. lindsei@brabec.com.br .

2 Doutora em Atividade Física e Saúde, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal. Técnica esportiva pela Superintendência Especial de Esportes de Sergipe. grasielaoss@hotmail.com.

3 Doutor em Educação Física, Universidade Católica de Brasília; Pós-doutorado em Ciência da Atividade Física, Universidade Politécnica de Madri; Professor adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora. cirojbrito@gmail.com.

humano, documentos normativos brasileiros o incluíram como conteúdo de ensino da Educação Física Escolar (BRASIL, 1998, 2000, 2017). Contudo, o ensino das lutas corporais ainda é pouco abordado nas escolas, e isso se deve especialmente pela falta de domínio dos professores de Educação Física sobre como desenvolver esse conteúdo em suas aulas, e pelo fato, de ainda existir um preconceito de que o aprendizado de técnicas de combate corporal poderia incentivar atitudes violentas entre os jovens (OLIVEIRA, REIS FILHO, 2013).

Portanto, acredita-se que o ensino das lutas corporais em ambiente escolar é um tema que carece de reflexão e proposições até o ponto em que o desafio de aplicar esse conteúdo na prática pedagógica escolar seja superado. Portanto, esse capítulo tem como objetivo abordar aspectos teóricos, técnicos e pedagógicos do ensino das lutas na Educação Física Escolar, com sugestões de procedimentos metodológicos a serem aplicados por nível de escolaridade. Este conhecimento poderá contribuir na orientação de profissionais de Educação Física sobre como atuar no ensino das lutas corporais em ambiente escolar, desmistificando preconceitos e estereótipos associados ao ensino das lutas corporais.

2. DIRETRIZES PARA O ENSINO DAS LUTAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A seguir serão abordados diretrizes sobre o ensino das lutas corporais nas aulas de Educação Física Escolar, com sugestões de atividades e conteúdos a serem desenvolvidos por nível de escolaridade.

2.1. As lutas corporais e a Educação Física Escolar

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são documentos elaborados pelo Ministério da Educação que visam orientar o sistema de ensino brasileiro na construção de seu currículo, e reconhecem o ensino das lutas corporais como conteúdo curricular da Educação Física. Nestes documentos, as lutas são consideradas como disputas em que se subjuga o oponente com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de espaço, combinando ações de ataque e defesa que seguem uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e deslealdade (BRASIL, 1998, 2000, 2017).

Os PCN's e a BNCC organizam os conhecimentos da cultura corporal do movimento em blocos de conteúdo ou unidades temáticas para o ensino da Educação Física Escolar. Nesse sentido, os PCN's elencam 3 blocos de conteúdo a serem desenvolvidos na Educação Básica, e dentre estes um bloco contém as lutas corporais (o bloco dos esportes, jogos, lutas e ginásticas). Já a BNCC

elena 6 unidades temáticas a serem abordadas, e dentre estas encontramos as lutas corporais tanto dentro do contexto da unidade temática Esporte (como modalidade de combate), como também em uma unidade temática própria chamada Lutas (BRASIL, 1998, 2000, 2017).

O ensino das lutas corporais representa um conhecimento importante para a Educação Física Escolar e deve levar em consideração os princípios de inclusão, diversidade do movimento e valorização da cultura na qual os alunos estão inseridos. Tanto os PCN's quanto a BNCC apontam que o principal objetivo do ensino das lutas corporais nas escolas deve estar ligado não apenas aos aspectos técnicos e táticos, mas também ao ensino da essência e valores priorizados nessas manifestações corporais (BRASIL, 1998, 2000, 2017).

Neste sentido, não é função da Educação Física Escolar a preparação de lutadores profissionais, mas sim que sejam ensinados os conhecimentos das lutas corporais de modo a possibilitar o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social dos alunos. Portanto, o ensino das lutas corporais deve não só desenvolver capacidades físicas e habilidades motoras, mas também permitir a reflexão sobre valores morais e éticos como o respeito às regras e ao próximo, a hierarquia, a disciplina, a solidariedade, a humildade, o saber ganhar/ saber perder, entre outros.

Além disso, é de suma importância que os alunos compreendam como as lutas corporais foram construídas historicamente e socialmente, conhecendo as razões da sua produção, as transformações e ressignificações pelas quais passaram ao longo da história. Pois as lutas na condição de artefato cultural e prática corporal podem veicular concepções que tanto podem reforçar aspectos negativos como o preconceito e a injustiça social, quanto valorizar o direito à diferença e a formação integral do cidadão (NEIRA, 2020)

Aliado a isso, o ensino das lutas é atrativo aos alunos, pois causa fascínio entre crianças e adolescentes. Isto é facilmente constatado pelo grande número de desenhos animados, filmes e games com técnicas e movimentos de lutas corporais, além de ser comum encontrar crianças brincando de luta nos intervalos das aulas na escola. Porém, nessas situações não há o trato pedagógico desse conteúdo, por isso, cabe ao profissional de Educação Física esse papel.

O processo de ensino-aprendizagem dos fundamentos gerais das lutas corporais deve abordar os princípios filosóficos e sua essência, para que o aluno compreenda que nas lutas é necessário respeitar os limites e a integridade física de seu oponente. Independentemente de qual modalidade de luta seja utilizada como fundamento para as aulas de Educação Física Escolar, os PCN's afirmam que os conhecimentos devem ser abordados dentro de 3 categorias do conhecimento de acordo com cada nível educacional: conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes) (BRASIL, 1998, 2000).

A BNCC complementa essa ideia, elencando 8 dimensões do conhecimento: experimentação (saber fazer), uso e apropriação (prática para o lazer e saúde), fruição (apreciação estética das vivências corporais), reflexão sobre a ação (pensar sobre), construção de valores (exercício da cidadania e respeito às diferenças), análise (saber sobre), compreensão (reconhecimento do processo de criação histórico e sociocultural) e protagonismo comunitário (ações visando a democratização do acesso às práticas corporais) (BRASIL, 2017).

Para o ensino das lutas corporais na Educação Física Escolar é comum a utilização de jogos reduzidos e de oposição (jogos de rapidez e atenção, de desequilíbrio, de se livrar, de conquista de territórios, de combater, etc.) que vão evoluindo para práticas mais complexas. Assim, por meio dos jogos, inicialmente são ensinados os fundamentos básicos esportivos (acrobacias, deslocamentos, quedas, ataques e defesas, etc.) de modo isolado, em seguida são feitos jogos que simulam confrontos entre lutadores, para posteriormente, iniciar um processo de interação crescente entre os fundamentos aprendidos que vão resultar no combate em si (BRASIL, 1998, 2000, 2017; NASCIMENTO, 2008; SANTOS, 2012).

Porém, os PCN's e a BNCC indicam como método de ensino não só a execução dos fundamentos técnicos e sua vivência em situação de jogos, mas também a exposição de vídeos, leitura de textos, solução de problemas, reflexão sobre regras e discussão de assuntos atuais e concretos. A metodologia utilizada não deve ser apenas a automatização de movimentos, pois o resultado seria uma aprendizagem restrita e limitada, e essa não é a essência da Educação Física Escolar. Deve-se aproveitar todos os benefícios que o ensino das lutas corporais pode propiciar para o desenvolvimento integral do aluno (BRASIL, 1998, 2000, 2017).

Desse modo, o aprendizado dos valores e fundamentos das lutas corporais na escola deve colaborar para a formação de indivíduos críticos, proativos, cooperativos, solidários e que utilizam esse conhecimento de forma positiva junto à sociedade em que vivem. Se por um lado, não se deve priorizar a especialização de aspectos técnico-táticos de modalidades específicas, por outro lado, o conhecimento prático dos movimentos técnicos e táticos comuns às lutas corporais não deve ser esquecido ou negligenciado nas aulas de Educação Física Escolar.

Portanto, profissionais de Educação Física que possuem inseguranças sobre sua capacidade de ensinar os movimentos técnicos básicos das lutas corporais, não devem se restringir a abordar esse conteúdo somente em seu aspecto teórico-filosófico. Tais profissionais devem buscar por uma formação continuada que contribua para ampliar seu conhecimento nesse campo de atuação. A seguir serão sugeridas formas de abordagem do conteúdo lutas corporais nas aulas de Educação Física, considerando o contexto escolar no qual os alunos estão inseridos e os direcionamentos apontados pela BNCC e PCN's para cada ciclo de aprendizagem.

2.2. Sugestões de como ensinar as lutas corporais na Educação Física Escolar

O ensino das lutas corporais na Educação Física Escolar deve promover a formação básica geral, multilateral, que permita ao indivíduo grande variedade de experiências motoras e que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos. Durante as aulas de Educação Física Escolar podem ser ensinados fundamentos técnicos e táticos comuns às práticas de lutas corporais como a capoeira, judô, caratê, wrestling, taekwondo, dentre outros. Assim, as técnicas e movimentos de combate ensinados devem ser diversificados e básicos (BRASIL, 1998, 2000, 2017; BREDA *et al.*, 2010; RUFINO; DARIDO, 2015; SANTOS, 2012).

Os principais movimentos comuns às lutas corporais são deslocamento, acrobacias, amortecimentos de queda, fintas (movimentos para enganar ou ludibriar o adversário), bloqueios (defesas com braços, mãos, pernas, ou usando todo o corpo) e esquivas (mudanças de direção do corpo). Após o aprendizado destes fundamentos básicos, e considerando a faixa etária e nível de responsabilidade sobre o conhecimento adquirido, são ensinadas as projeções (objetivam a queda do adversário ao chão), imobilizações (técnicas para conter o movimento adversário) e técnicas traumatizantes (chutes, socos, joelhadas).

A BNCC sugere uma progressão dos conteúdos por nível educacional, sendo que inicialmente seriam abordados fundamentos de lutas do contexto comunitário, regional, de matriz indígena e africana (cabo de guerra, arco e flecha, capoeira, luta marajoara, huka-huka, etc.), e posteriormente, as lutas brasileiras (jiu-jitsu brasileiro, capoeira, huka-huka, etc.) (BRASIL, 1998, 2000, 2017).

O desenvolvimento de elementos da capoeira como a música, o ritmo e a expressão corporal são valiosos para as aulas de Educação Física Escolar. A capoeira é uma manifestação cultural ritualizada e que expressa uma visão de mundo, sendo reflexo da cultura dos escravos no Brasil, por isso, seu ensino é essencial nas escolas. Inclusive, em 2014, a Roda de Capoeira foi reconhecida pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (MULLER, 2011; OLIVEIRA, REIS FILHO, 2013; SILVA *et al.*, 2019).

A capoeira traduz uma forma de expressão do anseio de liberdade do povo brasileiro colonial e propaga a necessidade de valorizar, cultivar e enraizar a cultura afro-brasileira. Além disso, especialmente em comunidades nas quais a escola pública está inserida, geralmente existem grupos de capoeira de moradores, o que torna essa luta mais presente na realidade cultural dos alunos. Em se tratando das escolas particulares, onde a maioria dos alunos são brancos de classe média e alta, abordar elementos da capoeira abre espaço para o debate sobre diversidade cultural e preconceito racial.

Na progressão do ensino dos conteúdos por nível educacional, por fim, devem ser abordados elementos de lutas conhecidas mundialmente (judô, aikidô,

caratê, wrestling, taekwondo, etc.) (BRASIL, 1998, 2000, 2017). Inclusive, ensinar lutas corporais de origem oriental possibilita que o aluno compreenda como outras culturas se manifestam quanto a disciplina, hierarquia, senso de responsabilidade, solidariedade e humildade. Os fundamentos filosóficos que norteiam as lutas orientais podem contribuir para a formação integral do aluno, pois estas lutas corporais se fundamentam no desenvolvimento de técnicas de defesa pessoal que fortalecem o físico e a mente de forma integrada, como uma atividade de autodisciplina e autocontrole. As lutas corporais devem ser abordadas de maneira lúdica, respeitando as características de crescimento e desenvolvimento do aluno. Além disso, deve-se observar o contexto escolar no qual o aluno está inserido e as demandas de cada nível de escolaridade (BRASIL, 1998, 2000, 2017). A seguir estão expostas algumas proposições de como abordar o conteúdo lutas corporais por faixa etária e nível de escolaridade na Educação Física Escolar.

2.2.1. As lutas corporais no Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental I ou Menor são as séries iniciais da educação fundamental e vão do 1º ao 5º ano (antiga alfabetização e 1ª à 4ª série). No primeiro ciclo (1º ao 3º ano), as crianças que geralmente se encontram com idades entre 6 a 8 anos, estão passando por um processo de transição entre a prática de atividades de caráter simbólico e individual para atividades sociais e regradas (BRASIL, 1998, 2000, 2017). Nesse contexto, atividades, jogos e brincadeiras de regras simples devem ser privilegiadas para o ensino das lutas corporais, de modo que:

a) Os alunos possam conhecer por meio de linguagem simples os princípios e valores norteadores da prática das lutas corporais (dimensão conceitual) (BRASIL, 1998, 2000, 2017). O professor pode utilizar histórias infantis, desenhos animados, realizar teatro com fantoches, etc., tendo a luta como elemento central do conteúdo/das aulas;

b) Na dimensão procedimental, o aluno deve desenvolver habilidades motoras básicas que serão essenciais para o desenvolvimento dos fundamentos técnicos das lutas corporais (BRASIL, 1998, 2000, 2017; FRANCHINI, 2001; LEITE *et al.*, 2018; LUSSAC, 2009). Portanto, o profissional de Educação Física pode desenvolver habilidades motoras básicas como saltar, rolar, amortecer, girar, arremessar, empurrar, puxar e imobilizar, além de capacidades como lateralidade, tônus muscular, ritmo, coordenação motora e equilíbrio, que serão requisitadas para as futuras demandas do processo de aprendizado técnico das lutas corporais. Para isso, o professor pode utilizar atividades como imitação de animais, circuitos com movimentos pré-determinados, formas de deslocamento, técnicas de amortecimento de queda, movimentos ao som de uma música, cambalhotas e jogos de oposição simples (jogos de disputa de objeto e/ou território,

jogos de reter, empurrar e/ou puxar, jogos rítmicos, etc.);

c) Durante as atividades os alunos devem ser estimulados a respeitar regras simples e incluir seus colegas nas atividades propostas (dimensão atitudinal) (BRASIL, 1998, 2000, 2017). O professor pode utilizar jogos colaborativos simples nos quais os alunos necessitem realizar movimentos em equipe e respeitar as limitações um do outro.

No segundo ciclo (4º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I, as crianças que geralmente se encontram com idades entre 9 a 10 anos já incorporaram a rotina escolar, agem com maior independência, compreendem regras mais complexas, conseguem se organizar e expressam opiniões pessoais quanto às atitudes e estratégias a serem utilizadas em situações de lutas corporais (BRASIL, 1998, 2000, 2017). Nesse contexto, atividades e jogos com regras mais complexas podem ser utilizadas:

a) Na dimensão conceitual, os alunos devem compreender os benefícios que as lutas corporais podem proporcionar para a saúde e bem estar geral (BRASIL, 1998, 2000, 2017). O professor pode propor a realização de atividades com recortes de revistas, colagem, montagem de portfólios e exposições sobre o tema, usando linguagem simples e acessível à essa faixa etária;

b) Na dimensão procedimental, o aluno deve desenvolver habilidades motoras essenciais à prática das lutas corporais, percebendo e aceitando seus limites e possibilidades, além de experimentar, fruir e recriar lutas corporais do contexto comunitário, regional, de matriz indígena e africana (capoeira, a luta marajoara, o huka-huka, o cabo de guerra, o arco e flecha, etc.) (BRASIL, 1998, 2000, 2017; MULLER, 2011; SILVA *et al.*, 2019). Para tanto, o professor pode ensinar os fundamentos básicos das lutas corporais por meio de jogos de oposição (jogos de rapidez, memória e/ou atenção, jogos de desequilíbrio, jogos de reter, imobilizar e/ou se livrar, jogos de conquista de objetos e/ou territórios, jogos de combate). Nestes jogos, os alunos deverão aprender aspectos técnicos, táticos e estéticos comuns às lutas corporais (posturas, esquivas, amortecimentos de queda, etc.).

c) Os alunos precisam aprender a enfrentar e superar desafios reconhecendo seu próprio progresso, respeitando as regras e normas de segurança, adotando uma postura cooperativa e tolerando pequenas frustrações, como situações de vitória e derrota em jogos de oposição (dimensão atitudinal) (BRASIL, 1998, 2000, 2017; BRENDA *et al.*, 2010; NASCIMENTO, 2008; RUFINO; DARIDO, 2015; SANTOS, 2012). Nesse sentido, o professor pode realizar debates após jogos de combate abordando temas como respeito ao colega (oponente), diferenças entre lutar e brigar, a importância de valores como perseverança, humildade, determinação e resiliência diante da dinâmica perder/ganhar. Além disso, os alunos que têm mais dificuldade em realizar as atividades propostas durante as aulas devem ser estimulados a aceitar ajuda dos mais competentes, bem como os mais competentes devem ser estimulados

a ajudar aqueles que venham apresentar dificuldades.

O Ensino Fundamental II ou Maior correspondem às séries finais da educação fundamental, que vai do 6º ao 9º ano (antiga 5ª série à 8ª série). No terceiro ciclo (6º e 7º ano), os alunos que geralmente se encontram com idades entre 11 a 12 anos estão passando por outro importante processo de transição em suas vidas acadêmicas, pois deixam de estar com apenas um professor polivalente e passam a aprender com vários professores, um para cada área de conhecimento. Nesse contexto, as aulas de Educação Física devem ter como base o desenvolvimento de 3 elementos: a diversidade, a autonomia e as aprendizagens específicas (BRASIL, 1998, 2000, 2017). Desse modo, o ensino das lutas corporais durante as aulas de Educação Física Escolar deve contribuir para:

a) Valorizar as manifestações da cultura corporal presente nos diferentes tipos de lutas brasileiras; proporcionar o conhecimento de aspectos histórico-sociais de diferentes lutas corporais; analisar as relações positivas e negativas da prática das lutas corporais e da violência (dimensão conceitual) (BRASIL, 1998, 2000, 2017). Para tanto, o professor pode utilizar aulas expositivas, documentários, artigos de revistas e jornais, filmes, etc. para subsidiar discussões sobre temas relacionados às lutas corporais como rituais, códigos, indumentária, materiais, instalações, instituições esportivas, elementos técnico-táticos, a luta corporal vista como defesa pessoal e esporte, entre outros;

b) Aprofundar o conhecimento dos limites e possibilidades do próprio corpo, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como a dos demais; desenvolver capacidades físicas, habilidades motoras e técnicas necessárias à prática das lutas corporais como capoeira, luta marajoara, jiu-jitsu brasileiro, huka-huka, etc.; planejar e utilizar estratégias básicas das lutas corporais (dimensão procedimental) (BRASIL, 1998, 2000, 2017; LEITE *et al.*, 2018; LUSSAC, 2009). Portanto, o professor pode ensinar as técnicas básicas das lutas corporais como acrobacias, chutes, socos, projeções, imobilizações, e realizar jogos de combate com dinâmicas de ataque e defesa nas quais os alunos possam praticar os movimentos e aplicar estratégias de combate;

c) Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade na prática das lutas corporais; refletir sobre preconceitos e estereótipos relacionados às lutas corporais, propondo alternativas para superá-los (dimensão atitudinal) (BRASIL, 1998, 2000, 2017). O professor deve enfatizar e demonstrar a importância da saudação antes e após os jogos de combate, além do respeito às regras para preservação da integridade física do lutador; promover debates sobre estereótipos relacionados aos diferentes tipos de lutas corporais.

No quarto ciclo (8º e 9º ano), os alunos que geralmente se encontram com idades entre 13 a 14 anos estão no processo de transformação típico da

adolescência, buscando identificação e afirmação pessoal, construindo e fortalecendo a autoimagem e a autoestima. Neste contexto, as aulas de Educação Física adquirem uma dimensão significativa por possibilitar a reflexão sobre expectativas e inseguranças corporais dos alunos (BRASIL, 1998, 2000, 2017). Assim, no ensino das lutas corporais durante as aulas de Educação Física Escolar, os alunos devem:

a) Reconhecer as transformações históricas e o processo de esportivização das lutas corporais a nível mundial; analisar padrões de beleza, saúde e desempenho nas lutas corporais; reconhecer as próprias características físicas e de desempenho motor, bem como a de seus colegas, superando a característica excludente do esporte (dimensão conceitual) (BRASIL, 1998, 2000, 2017). O professor pode utilizar aulas expositivas, seminários, palestras, filmes e documentários para subsidiar discussões sobre temas como as relações estabelecidas entre as lutas corporais com a mídia, doping, práticas de perda de massa corporal, entre outros;

b) Experimentar e fruir movimentos de lutas mundialmente conhecidas (judô, caratê, boxe, muay thai, wrestling, kung-fu, aikido, taekwondo, etc.); utilizar técnicas para resoluções de problemas em situações de luta corporal; vivenciar e organizar atividades que envolvam as lutas corporais dentro do contexto escolar de forma recreativa e competitiva, demonstrando capacidade de adaptá-las favorecendo a inclusão de todos (dimensão procedimental) (BRASIL, 1998, 2000, 2017). O professor, além de possibilitar durante as aulas a prática de movimentos técnicos e táticos em simulações de luta corporal (ataque e defesa), pode organizar apresentações e/ou competições escolares com regras adaptadas (construídas pelos alunos);

c) Reivindicar por locais adequados para promoção de atividades corporais e de lazer; agir de maneira cooperativa, adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade (dimensão atitudinal) (BRASIL, 1998, 2000, 2017). O professor ao possibilitar aos alunos a compreensão e vivência do processo de organização de uma apresentação e/ou competição escolar (logística, regulação, premiação, inclusão por meio de regras adaptadas, arbitragem, etc.), poderá possibilitar o desenvolvimento das atitudes citadas.

2.2.2. As lutas corporais no Ensino Médio

No Ensino Médio as aulas de Educação Física Escolar devem desenvolver conteúdos direcionados para o reforço e aperfeiçoamento do que já foi aprendido durante todo o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, 2000, 2017). Assim, no ensino das lutas corporais durante as aulas de Educação Física Escolar espera-se que o aluno possa:

a) Aplicar conceitos de esforço, intensidade e frequência em suas práticas

corporais de lutas, compreendendo o funcionamento do organismo humano e respeitando as diferenças individuais (dimensão conceitual) (BRASIL, 1998, 2000, 2017). Para isso, o professor pode utilizar vídeos e aulas expositivas abordando alguns princípios do treinamento esportivo, além de conhecimentos básicos e gerais da anatomia, fisiologia do exercício e primeiros-socorros;

b) Ter autonomia para modificar atividades corporais de lutas no intuito de melhorar sua aptidão física e performance; assumir uma postura ativa e consciente sobre a importância da prática de atividades físicas na manutenção da saúde física e mental (dimensão procedimental) (BRASIL, 1998, 2000, 2017). O professor pode realizar atividades nas quais o aluno modifique técnicas e táticas já aprendidas, em uma dinâmica de ataque e defesa, além de organizar eventos como “feiras culturais/esportivas”, nas quais os alunos possam explorar a diversidade de lutas corporais existentes e expor suas descobertas para a comunidade escolar.

c) Refletir sobre a luta como conhecimento da cultura corporal do movimento, reinterpretando-a em bases científicas; adotar uma postura pacífica e democrática sobre diferentes pontos de vista (dimensão atitudinal) (BRASIL, 1998, 2000, 2017). Durante a organização de “feiras culturais/esportivas”, seminários, apresentações e eventos similares, o professor pode estimular a adoção das atitudes citadas.

3. CONCLUSÃO

O ensino do conteúdo lutas corporais nas aulas de Educação Física é bastante atrativo e de suma importância na Educação Básica, pois pode proporcionar benefícios motores, cognitivos e afetivo-sociais que contribuem para o desenvolvimento da autonomia e formação integral do aluno. O ensino deste conteúdo abrange não só os fundamentos técnicos de modalidades tradicionais, como capoeira, judô, caratê, wrestling, dentre outras, mas se refere também à prática e reflexão de atividades e aspectos inerentes à luta como integrante da cultura corporal do movimento.

Nesse sentido, é primordial desenvolver esse conteúdo de forma lúdica, crítica e reflexiva nos diferentes níveis de ensino, valorizando a inclusão e a diversidade. As discussões aqui estabelecidas apontam para possíveis caminhos de reflexão, organização, planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas para o ensino das lutas corporais. É preciso interpretar a realidade do aluno e analisar o melhor caminho a ser seguido em busca da construção de uma Educação Física cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Educa-**

- ção Física.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC / SEF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC / SEF, 2017.
- BREDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, J. A.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas.** Phorte Editora, São Paulo, p. 25-94, 2010.
- FRANCHINI, E. **Judô: Desempenho Competitivo.** São Paulo: Editora Manole LTDA, 2001.
- LEITE, E C; SANTOS, L O S; MESQUITA R Q A; CAETANO, R S. Elaboração e descrição de um quadro de treinamento físico de atletas de jiu jitsu. **Revista Gestão Universitária.** 2018.
- LUSSAC, R. M. P. *As qualidades físicas, resistência e descontração na capoeira.* **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires). v. 14, 2009.
- MULLER, T. F. V. Metodologia do ensino da capoeira: o contexto tático no processo de ensino-aprendizagem. **Efdeportes.** Revista Digital, Buenos Aires, v. 15, 2011.
- NASCIMENTO, P. R. B. Organização e Trato Pedagógico do Conteúdo de Lutas na Educação Física Escolar. **Motrivivência,** Ano XX, Nº 31. 2008.
- NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-curriculum,** Programa de Pós-graduação em Educação: currículo, PUC/SP, v. 18, n. 2, 2020.
- OLIVEIRA, S. B.; REIS FILHO, A. D. Ensino de lutas na escola: elemento pedagógico ou estímulo à violência? **Revista Digital,** Buenos Aires, v. 18, 2013.
- OLYMPICS. Comitê Olímpico Internacional. <https://www.olympic.org>, 2022.
- PAIVA, L. **Olhar clínico nas lutas, artes marciais e modalidades de combate.** 1 ed. Manaus; OMP editora, 2015.
- RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista da Educação Física / UEM,** v. 26, p. 505-518, 2015.
- SANTOS, S. L. C. **Jogos de Oposição: Ensino das Lutas na Escola.** São Paulo: Phorte Editorial. 2012.
- SILVA, G.; SOUZA, C. V.; RIBEIRO, T. C. M.; OLIVEIRA, E. C. S. Cultura afro-brasileira: a capoeira na escola e na Educação Física. **Temas em Educação Física Escolar.** Rio de Janeiro, v. 4, p. 94-113, 2019.

PRÁTICAS CRIATIVAS PÓS PANDEMIA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE VÁRZEA GRANDE – MT

Karina de Jesus Araújo¹

Priscilla Carolina Nogueira de Campos²

Rafaella Ribeiro Moraes de Barros³

Valdirene Cavichioli⁴

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo toma como objetivo de pesquisa o estudo de práticas criativas que contribuam para recomposição de aprendizagem dos estudantes do 4º ano em uma Escola Pública de Várzea Grande – MT, após o período de pandemia.

A pandemia da COVID-19 a partir de 2020, trouxe sérias mudanças nas vidas de nossos educandos, tanto na vida pessoal como na vida de estudante. Essas mudanças ampliaram ainda mais as lacunas de aprendizagem que já existiam em nossas salas de aula, conforme podemos presenciar também nos resultados de avaliações em larga escala, como o SAEB⁵. Acreditamos que a educação foi um setor bastante afetado, mesmo com o empenho das escolas na oferta emergencial do ensino remoto. Diante deste fato desenvolvemos nossos planejamentos de aula dando um grande enfoque na recomposição das aprendizagens com o objetivo de garantir que conhecimentos e habilidades importantes não fiquem para trás, sem serem retomados pelos estudantes para que possam ter a oportunidade de acessar conceitos que julgamos indispensáveis.

1 Mestranda em Letras, Estudos Linguísticos, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop – MT). Professora da Educação Básica -SEDUC – MT. Email: karina.araujo@unemat.br.

2 Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/Campo Grande - MS). Professora da Educação Básica -SEDUC – MT. E-mail: priscillacncg@gmail.com.

3 Mestranda em Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP/SP). Professora da Educação Básica SEDUC – MT. E-mail: rafaellabarros@gmail.com.

4 Mestre em Letras, Estudos Linguísticos, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres -MT), Professora da Educação Básica - SEDUC - MT. E-mail: valdirene.cavichioli@edu.mt.gov.br.

5 Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 30 out. 2022.

Em um estado enorme como Mato Grosso, os desafios enfrentados pela Rede Estadual de Ensino, bem como nas atividades realizadas de maneira remota, a falta de acesso à internet e manuseio de aparelhos de suporte tecnológico e, o próprio conhecimento por parte das famílias e profissionais impactou de maneira considerável o desenvolvimento da aprendizagem. Tomamos como proposta para este estudo uma reflexão sobre a realidade pós-pandêmica nas Escolas de Educação Básica de Mato Grosso, com foco na recomposição de aprendizagem associado ao comprometimento do professor com seu papel no sistema educacional, considerado nos contextos históricos, político, cultural e social. Para tanto, valemo-nos dos posicionamentos teóricos de autores, documentos norteadores a recomposição da aprendizagem na sala de aula, em caráter interdisciplinar e multidisciplinar, objetivando estimular o aluno a ampliar seus conhecimentos. Nos embasamos na BNCC⁶, o referencial que sinaliza os direitos de aprendizagem dos estudantes e que devemos ter como norte para orientar o nosso trabalho de recomposição de aprendizagens junto com os novos currículos e, o Projeto Político Pedagógico da escola.

Somos professoras pedagogas permanentes da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT)⁷, lotadas na mesma unidade escolar e, iniciamos nossa atuação no ano de 2018 com turmas de Fundamental I, no município de Várzea Grande (MT), na Escola Estadual José Leite de Moraes. Como educadoras buscamos a cada dia nos aprimorar em nossas metodologias, tendo como um dos compromissos fundamentais pensarmos nesse momento que a educação está passando em nosso país, não podemos deixar de proporcionar oportunidade de aprendizagem através de práticas lúdicas que envolvam a interação entre todos os estudantes na sala.

No ano de 2020 fomos surpreendidas pela instauração da pandemia do COVID – 19. Além de termos que readequar nosso trabalho para a modalidade on-line, nos deparamos com muitos desafios nestes longos dois anos, entre eles: o manuseio das tecnologias digitais pelos profissionais da educação e a falta de acesso de nossos estudantes a estas tecnologias, dois longos anos se passaram com educação escolar do país no formato on-line.

Ao início do ano de 2021, a sociedade brasileira começou a ser vacinada e, em agosto do mesmo ano, retornaram às aulas presenciais, respeitando as medidas de biossegurança contra o Covid-19. Nesse período, ainda com muita insegurança em relação à doença havia também uma grande preocupação com o nível de aprendizagem dos estudantes, já detectamos que a defasagem de

6 Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2ª Versão Revista. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=36131>> Acesso em: 30/10/2022.

7 Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/>>. Acesso em: 30 out. 2022.

aprendizagem era considerável e, comprovamos a partir do diagnóstico realizado que os estudantes não haviam adquirido as habilidades esperadas para o ano/fase em que se encontravam. Diante deste preceito, decidimos que no próximo ano iríamos optar por lecionar para as novas turmas de 4º ano e buscar novas metodologias de aprendizagem para contribuir com a defasagem destas séries.

Em 2022, na primeira semana de aula, realizamos um diagnóstico inicial individualizado, onde pudemos comprovar que um considerável número de estudantes não havia desenvolvido os conhecimentos e habilidades esperados, não conseguiam trabalhar com as quatro operações básicas de matemática, não sabiam ler e nem mesmo escrever pequenas frases, em alguns casos nem o próprio nome.

Deparamo-nos com um grande problema de alfabetização e de letramento matemático então, realinhamos nossa proposta pedagógica com o objetivo de promover práticas criativas para a recomposição da aprendizagem realizando um trabalho de resgate, visando desenvolver as habilidades que não haviam sido concretizadas, a partir desse ponto nos debruçamos em pesquisar maneiras de fazer com que fosse possível esse trabalho. Ficou definido que trabalharíamos com algumas habilidades essenciais ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como o conhecimento lógico-matemático.

A partir do diagnóstico encontrado tornou-se relevante realizarmos um planejamento de ensino articulado com a defasagem das turmas de 4º ano em língua portuguesa e matemática, bem como realizar aulas dinâmicas que implementem práticas inovadoras. Então, as questões de partida para este estudo foram: Em que nível de proficiência estamos? Qual é o nível esperado para o 4º Ano de acordo com a DRC/MT do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso? E quais práticas criativas iremos adotar em busca de amenizar esse cenário educacional pós-pandemia?

Nesse contexto, realizou-se um levantamento teórico com aparatos sobre a aprendizagem interativa, recomposição de aprendizagem, metodologias ativas e habilidades que precisaríamos ter maior conhecimento para então desenvolver em nossas salas, atividades lúdicas, com materiais concretos, despertando a interação, auto confiança despertando a vontade em aprender, com vistas a modificar a atual condição de insuficiência de aprendizagem, apresentadas conforme avaliações realizadas pelo estado.

O resultado das atividades desenvolvidas foi o que nos motivou a escrever este artigo, com o objetivo de contribuir com professores de outras escolas, disseminando o conhecimento para que mais estudantes possam vir a ter bons resultados, na tentativa de recuperação das habilidades que não foram desenvolvidas devido ao contexto histórico pelo qual passamos.

2. DESENVOLVIMENTO

Considerando o vasto referencial teórico-conceitual os quais estudamos para a realização deste artigo, optou-se por socializar as atividades práticas desenvolvidas junto aos 4º anos da Escola Estadual José Leite de Moraes, localizada no município de Várzea Grande - MT. As práticas desenvolvidas partiram da realização de experiências que tiveram bastante significado para nós professoras e especialmente para nossos estudantes, o que motivou nosso desejo pelo seu compartilhamento.

Alguns questionamentos serviram como ponto de partida para o alinhamento deste trabalho, valendo citar: Quais os níveis de aprendizagem esperamos alcançar com nossos estudantes? Quais atividades práticas poderíamos desenvolver para diminuir as dificuldades de aprendizagem? Em que medida as atividades desenvolvidas podem contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais significativa?

Iniciamos por pensar a recomposição de aprendizagem como uma construção de conhecimentos para o desenvolvimento das competências e habilidades exigidas para o ano em que o aluno está matriculado e, a BNCC um condutor para elencar as principais habilidades e competências. Alguns estados brasileiros já fazem a aplicação desse conceito na prática apoiando estudantes e docentes, como Pernambuco, Rio Grande do Sul e Goiânia. (ALMEIDA, 2022)⁸.

De acordo com o pensamento Vygotskyano, não há melhor aprendizado que a própria experiência, pois o saber que não vem da experiência não é de fato saber, afirma Oliveira (1993). Nosso estudo e propostas pedagógicas no processo de recomposição de aprendizagens está alinhado com a tendência Sociointeracionista, que diz respeito à importância do aprendizado a partir das experiências de forma significativa.

De posse dos resultados das atividades diagnósticas realizadas ao início do ano letivo de 2022, ficou acordado que o trabalho de recuperação das noções e habilidades básicas se daria de maneira interdisciplinar sem privilegiar uma ou outra área de conhecimento, pois, em consonância com o pensamento Vygotskyano, acreditamos que “o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica...” (VYGOTSKY, 1998, p.128), assim acreditamos que todos os componentes curriculares são importantes e influenciam o aprendizado uns dos

8 O que é recomposição das aprendizagens e como aplicá-las na educação pública. Disponível em: <[99](https://www.futura.org.br/o-que-e-recomposicao-das-aprendizagens-e-como-aplicar-na-educacaopublica/#:~:text=Quando%20se%20fala%20em%20recomposi%C3%A7%C3%A3o,ferramentas%20para%20direcionar%20essa%20recomposi%C3%A7%C3%A3o.>>. Acesso em: 30/10/22.</p></div><div data-bbox=)

outros, estimulando o desenvolvimento de forma integral.

Nesse sentido foi que decidimos realizar o trabalho com a consciência fonológica no desenvolvimento da leitura, as operações com o pensamento lógico-matemático e, as experiências práticas no laboratório de ciências porque essas atividades convergiram entre si, bem como entre outros componentes e habilidades que precisam ser desenvolvidas, adquiridas, assimiladas e acomodadas pela criança na fase em que se encontram, atividades essas que destacamos a partir de agora.

2.1 O uso do Quadro de Valor de Lugar

O contexto do conhecimento matemático encontrado a partir do diagnóstico inicial realizado nos sinalizou um grande problema: os estudantes do 4º ano do ensino fundamental, em sua grande maioria, não sabiam realizar as quatro operações, não faziam ideia de como interpretar uma situação problema ou mesmo a nomenclatura e os sinais utilizados na matemática nem reconhecer o valor posicional dos números através do Quadro de Valor de Lugar (QVL).

Para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, pensamos em utilizar de maneira mais lúdica o quadro valor de lugar (QVL), porém de modo que os próprios estudantes pudessem participar das atividades, todos ao mesmo tempo, com um material que fosse de fácil manuseio e, que possibilitassem aos estudantes o protagonismo com as aulas práticas.

Deste modo, Passos (2006, p.5) afirma, que os materiais manipuláveis são:

[...] Objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar, podem ser objetos reais que têm aplicação no dia a dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia. [...] Os materiais manipuláveis são caracterizados pelo envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa.

Nesta perspectiva pensamos em uma espécie de lousa mágica em que os estudantes pudessem realizar os cálculos de forma mais dinâmica do que utilizando o caderno. Acreditamos que os materiais manipuláveis ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, como afirma o autor supracitado anteriormente e os documentos norteadores de nosso trabalho.

Dessa forma a BNCC também destaca, a importância em se trabalhar com materiais manipuláveis de diversos tipos no ambiente de sala de aula: [...] “são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover atividades de investigação e a comunicação matemática entre os alunos”. (BRASIL, 2001, p. 71).

Com o intuito de possibilitar aos estudantes uma experiência significativa através da manipulação de materiais foi que lançamos mão do nosso (QVL),

elaborado a princípio, a partir de uma folha A4 impressa com o quadro valor de lugar, esse material foi plastificado para que os estudantes pudessem realizar seus registros com caneta de quadro branco e, apagar quando necessário, facilitando assim a realização de ajustes e reajuste no decorrer das atividades.

Iniciamos com atividades de composição e decomposição numérica de forma oral, ditando os numerais que deveriam ser posicionados no quadro de acordo com o valor posicional. Posterior a esse trabalho partimos para as operações no (QVL), a priori questões de adição, seguindo para atividades de subtração e evoluindo para as de multiplicação.

Conforme fomos verificando a evolução dos estudantes, sentimos a necessidade de organizar um outro quadro, acrescentando a ordem da dezena de milhar, nesse novo formato realizamos atividades envolvendo adição, subtração e multiplicação, sempre direcionadas com formato de alguma situação problema.

Observamos no decorrer dessas atividades a importância da manipulação do quadro valor de lugar, bem como, o entusiasmo dos estudantes em todas as aulas que utilizamos esse recurso. Os próprios estudantes pediam para realizar as operações no (QVL) antes de registrar os cálculos no caderno, demonstrando interesse e, entusiasmo nas aulas de matemática.

Figura 1- Quadro de Valor de Lugar

OPERAÇÕES NO QVL			
UM	C	D	U

OPERAÇÕES NO QVL DO JL				
DM	UM	C	D	U

Fonte: Elaboração Própria

2.2 O uso do Sussurrofone

Para Vilela (1995, p.250), “Seja qual for a língua ponto de chegada, é importante o domínio da língua materna: a primeira janela para o mundo”.

Entretanto, de posse do diagnóstico de leitura e escrita, verificamos que muitos estudantes não sabiam escrever o próprio nome, apresentaram dificuldade na leitura de pequenos textos, alguns conheciam apenas a letra bastão maiúscula, não faziam uso de pontuação e os que conseguiam escrever uma frase, não faziam uso de pontuação.

Para o desenvolvimento da leitura e da produção escrita espontânea, iniciamos o trabalho com o desenvolvimento da consciência fonológica com o processo de sistematização das palavras em tabela, caderno de leitura e momentos de leitura com o uso do sussurrofone. Cada estudante confeccionou o próprio recurso didático, oportunizando-os a serem co-partícipes na construção do próprio saber, construídos a partir de tubos de PVC, uma adaptação do *Whisper Phone*, também conhecido como “I Cano” pelos estudantes, que faz referência ao *iPhone*. Este instrumento tem por proposta, o aumento da concentração dos alunos durante os momentos de leitura e auxílio na pronúncia e escrita das palavras.

Para Oliveira e Pestana (2020), esse brinquedo pedagógico auxilia a criança na concentração, no desenvolvimento intelectual cognitivo, na capacidade de memorização, bem como na leitura e escrita espontânea. Além de ser um ótimo recurso para contribuir com alunos disléxicos na superação de suas dificuldades e, melhoria do rendimento escolar. Essa atividade desenvolveu nos estudantes o gosto pela leitura de maneira prazerosa e, ainda auxiliou os alunos que falam baixo, tímidos nos momentos de apresentar em público, através do domínio da leitura e entonação. É uma forma divertida de aprender, como se os alunos estivessem brincando de telefone.

Essa técnica, com o suporte do sussurrofone, possibilitou que nós professoras trabalhássemos de maneira simultânea com os vários níveis encontrados em sala, uma vez que, para os estudantes que já liam de maneira satisfatória, com ritmo e entonação selecionamos textos mais longos, ao mesmo tempo que, para os estudantes que ainda não haviam desenvolvido bem as habilidades de leitura, trabalhamos com textos menores e mais adequados ao seu nível, fazendo dessa forma com que todos os estudantes pudessem praticar a leitura ao mesmo tempo. O intuito era que pudséssemos avançar com todos os estudantes nas habilidades de leitura.

Ainda com o objetivo de estimular a leitura e escrita de forma espontânea, utilizamos esta técnica associada indiretamente às aulas de ciências da natureza, de forma interdisciplinar nos momentos de leitura exploratória em sala de aula, que antecedem as aulas de laboratório. Neste contexto, utilizou-se o sussurrofone em uma leitura prévia e silenciosa realizada pelos estudantes em seguida explicações orais e, discussões acerca do assunto em questão. Após esse momento de leitura, partíamos para as atividades práticas desenvolvidas

no laboratório de ciências e, após o desenvolvimento dos experimentos, já em sala de aula, os estudantes tinham aporte teórico e prático para a produção dos relatos das experiências vivenciadas em forma de produção textual ilustrada, conforme descreveremos no próximo item.

Figura 2 – Sussurrofone



Imagens das fases da construção do Sussurrofone Fonte: Elaboração Própria

2.3 O uso do laboratório de aprendizagem

O ensino de Ciências Naturais para os estudantes representa o acesso à cultura científica através de procedimentos que os façam compreender o mundo que os cerca e, adquirir conhecimentos para obter o sucesso nas atividades escolares. É envolver-se com as particularidades da Ciências, observar, questionar, investigar e encantar-se com as descobertas, tornando-se protagonista neste momento de aprendizado, com as intervenções e estímulos do professor, promovendo a troca de experiências de ambas as partes.

Inserir o estudante na realização de atividades de cultura científica significa proporcionar subsídios para que eles explorem e construam o conhecimento a partir da maior riqueza que o ensino de Ciências pode ofertar, que é a prática da pesquisa. É preciso valorizar os saberes dos estudantes, os seus modos de pensar, de estabelecer relações e construir significados. A curiosidade dos estudantes instiga e indaga os elementos presentes no mundo, bem como demanda buscas de respostas sobre os fenômenos naturais, sociais, geográficos, culturais, tecnológicos etc. Tais indagações vêm atreladas ao infinito uso do “Por quê?” pelos estudantes, o que muitas vezes não é considerado pelos adultos. Quando eles perguntam “Por quê?” na verdade não estão em busca de respostas, mas sim procurando suporte e encorajamento para realizar suas pesquisas e construir significados sobre os elementos ou curiosidades que querem descobrir como pontua, Rinaldi (2016), (*Apud.* VOLTARELLI; LOPES, 2021).

Partindo deste conceito, desenvolvemos aulas experimentais que foram organizadas em três momentos e, motivaram os estudantes em todo o processo. O primeiro momento aconteceu ao introduzir o conteúdo com a leitura

exploratória em sala pelas professoras e, a antecipação do que iria acontecer no laboratório de ciências. Na sequência, a realização do experimento efetivamente, momento em que os alunos conseguiam associar teoria e prática ficando bem envolvidos e motivados. E, finalmente o registro do que foi aprendido, posteriormente em sala, solicitava-se a produção de um relatório espontâneo das vivências em laboratório de forma ilustrada, conforme imagens abaixo.

Figura 3 – Aulas Práticas no Laboratório de Ciências

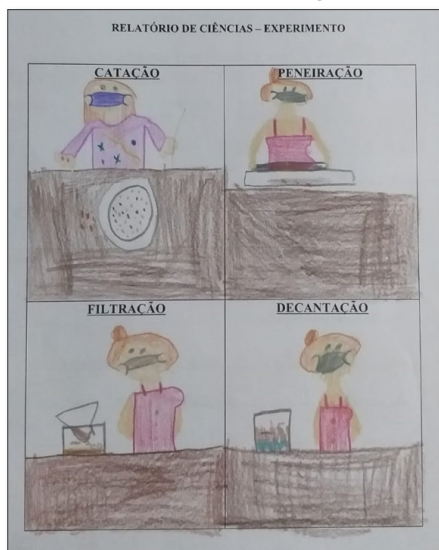


Fonte: Elaboração Própria

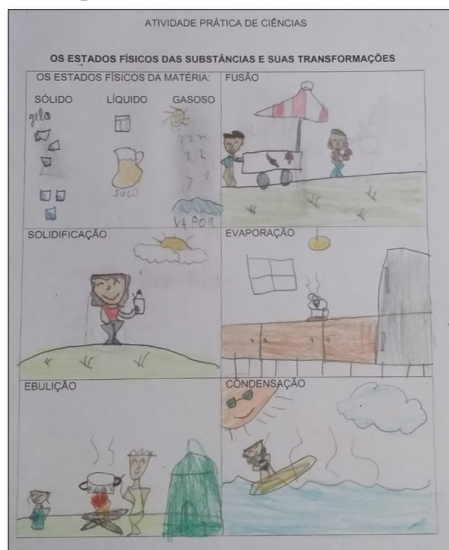


Fonte: Elaboração Própria

Figura 3 – Relatos de Experiência



Fonte: Elaboração Própria



Fonte: Elaboração Própria

No desenvolver das experiências buscamos escutar os estudantes, encorajá-los a buscar respostas para suas indagações, consultar diversas fontes,

interpretar, propor alternativas e buscar conclusões para compartilhar com os colegas, pois essas atitudes contribuem para potencializar a responsabilidade ética e cidadã diante de questões políticas, sociais, culturais e econômicas, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo.

A exploração do mundo físico também é apontada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que por meio dos campos de experiências sugere o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” para que os estudantes explorem, manipulem as diversas texturas, cores, formas, materiais, cheiros, sabores e objetos que ampliem o repertório cultural, artístico, científico e tecnológico delas. O documento também indica que os estudantes possam se colocar como sujeitos dialógicos que se expressam por meio de suas diversas linguagens, necessidades, emoções, dúvidas, hipóteses, opiniões, questionamentos e análises e que possam ter seus pontos de vista considerados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A perda da aprendizagem traz consigo um imenso desafio a ser superado, já que se deve buscar por estratégias de recomposição da aprendizagem em concomitância com os conteúdos de cada componente curricular atual. Neste exato momento, deve-se vislumbrar a qualidade em detrimento da quantidade de habilidades.

Ressaltando que em todas as atividades os estudantes foram protagonistas e, tiveram a oportunidade de interagir com o meio e pares, seja criando o seu material de trabalho, ou manipulando o objeto de conhecimento, criando suas próprias teorias à cerca do objeto de estudo, ouvindo, contribuindo e, posteriormente relatando seus resultados e observações, como pontua a tendência Sociointeracionista.

Nossa avaliação aconteceu de forma contínua, dividindo-se em três momentos. Iniciou-se com o levantamento diagnóstico realizado com todos os estudantes e adotou-se, então, um instrumento avaliativo que elencasse as habilidades que deveriam ter sido consolidadas durante o 3º ano, com o intuito de mapear os níveis de conhecimento dos alunos dos 4º Anos.

Dessa maneira, no segundo momento, percebeu-se a necessidade de discutir durante nosso planejamento coletivo, novos caminhos e estratégias de ensino a serem traçadas para resgatar competências e habilidades que deveriam estar consolidados nos anos escolares anteriores e, ainda, a organização das ações de intervenção em nosso planejamento diário.

Somado a isso, o terceiro momento destinou-se às reflexões necessárias sobre nossa prática docente mediante aos encaminhamentos pedagógicos adotados, por meio de análises e avaliações comparativas dos níveis iniciais dos

estudantes, evolução ou realinhamento do planejamento, conforme o desenvolvimento das atividades realizadas com as turmas de 4º ano.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo inicial, foi de contribuir na recuperação de habilidades que não haviam sido desenvolvidas pelos estudantes em virtude do contexto pandêmico, pelo qual todos passamos. O problema encontrado não estava focado em apenas uma disciplina isolada, e, para tanto, nosso trabalho foi direcionado de maneira interdisciplinar.

Dessa forma, realizamos um estudo e, planejamos as estratégias que seriam utilizadas durante as aulas, foram elaboradas e desenvolvidas atividades práticas que contribuíram de maneira significativa para a recomposição das aprendizagens, de tal forma que, foi possível verificar avanços desde o início da proposta, no decorrer das atividades e ao final de cada etapa.

O sussurrofone despertou nos estudantes uma curiosidade inicial para saber como funcionava aquele instrumento e, posteriormente influenciou positivamente no gosto pela leitura. Observou-se avanços na pronúncia de palavras, bem como no processo de autonomia da leitura, uma vez que o próprio estudante conseguia perceber a entonação em cada sílaba e a cada palavra era possível fazer os ajustes necessários.

Com o Quadro de Valor de Lugar (QVL), obtivemos avanços significativos em comparação a realidade encontrada no início das aulas. Atualmente os estudantes, em sua grande maioria, já fazem uso da linguagem matemática de maneira satisfatória, compreendendo o valor do número de acordo com a posição em que o mesmo se encontra e, partindo daí para o raciocínio-lógico das operações de adição, subtração e multiplicação.

O laboratório de ciências possibilitou que o objeto de conhecimento proposto no material estruturado fosse algo palpável e saísse do âmbito da teoria. Os estudantes puderam compreender com aulas práticas, vivenciar, manipular os materiais e, finalizar as experiências relatando o que aprenderam, contribuindo assim para a evolução do processo de escrita espontânea.

As Práticas Criativas, portanto, contribuíram significativamente para o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico-matemático, bem como as experiências vivenciadas no laboratório de ciências e, influenciaram os resultados obtidos pelos estudantes em relação as defasagens inicialmente apresentadas.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, L. A. PESTANA, C. S. **Sussurrofone: Um brinquedo para facili-**

tar a leitura. Caderno Intersaberes - v.9 n.18 - 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/000854991>>. Acesso em 30 out. 2022.

PASSOS, C.L.B. **Materiais manipuláveis como recurso didático na formação de professores.** In: LORENZATO, S. (org): O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 77-92.

RINALDI, Carla. **A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2, p. 235-247.

VILELA, M. **Léxico e gramática.** Coimbra: Almedina. 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** 2ed. São Paulo: Martins Fontes, p.128, 1998.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; LOPES, Eloisa Assunção de Melo. **Infância e Educação Científica: perspectivas para aprendizagem docente. Educar em Revista** [online]. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.75394>>. Epub 23 Ago. 2021. ISSN 1984-0411. Acesso em: 30 out. 2022.

CULTURA LÚDICA: INVENTICES DAS CRIANÇAS

Graciela Mendes Nogueira Targino¹

Keyla Andrea Santiago Oliveira²

*“Se a criança não é nenhum Robinson Crusóe,
assim também as crianças não constituem
nenhuma comunidade isolada, mas sim uma
parte do povo e da classe que provém.”
(Walter Benjamin)*

O presente capítulo apresenta ideias para pensar a cultura lúdica como possibilidade de criação e resistência ao que é imposto pela indústria cultural. Apresenta o material não estruturado (pedaços de madeiras, tecidos, pedras, terra, folhas, galhos, entre outros) com suas inúmeras possibilidades brincantes.

Ao pensar sobre cultura lúdica, brinquedos e brincadeiras colocamos em discussão os brinquedos industrializados. Muitas vezes esses brinquedos trazem possibilidades limitadas de uso, como por exemplo, as bonecas já vêm prontas e com temas para brincar: algumas falam e precisam ser alimentadas, outras são médicas, e nesse caso, vêm com os acessórios médicos: estetoscópio, seringa e jaleco; carrinhos têm um percurso adequado a ser feito na pista do autorama; a casa das bonecas apresentam cômodos pré-determinados, com móveis a serem utilizados de acordo com o que foi planejado por algum adulto. Não raro as crianças ficam extremamente animadas para comprar estes brinquedos industrializados, e quando recebem de seus pais, exploram e tão logo redescobrem estes brinquedos. Os pais acreditam que a criança está estragando o brinquedo, quando na verdade está atribuindo um outro significado para aquele objeto.

A criança recebe uma boneca que deveria ser alimentada apenas com a comidinha que já vinha determinada no kit industrializado. Nos primeiros contatos, a criança pode seguir a ordem e a determinação do fabricante, mas, logo utiliza outros materiais para alimentar a boneca, transgredindo a determinação de quem a idealizou, “estragando-a” (do ponto de vista adulto). A boneca do kit médico pode até seguir seu destino por alguns momentos, mas logo em seguida

1 Mestre em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Contato: gracielatargino@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Contato: keylaandrea@yahoo.com.br.

transforma-se em professora, cantora, vai ao salão de beleza e faz um novo corte no cabelo (para o adulto, a criança já estragou a boneca); seu jaleco também é recortado e transforma-se em um lindo vestido. As peças do autorama se destacam, de repente, se tornam espadas e o carrinho todo desmontado abre um leque de possibilidades brincantes. Para Rojas (2007):

O brincar infantil constitui a forma básica mais importante e decisiva do ser humano, por fazer desabrocharem e ativarem as forças criativas da criança. Todo educador precisa estar consciente dos malefícios dos brinquedos industriais, produzidos em série, de gosto pouco duvidoso, e que não atendem às necessidades de descoberta da criança. A maioria deles se apresenta de tal forma que a força da fantasia da criança não encontra alimento para dar vazão à imaginação, às construções simbólicas próprias da criança, pois não há nada a completar, a imaginar, a projetar sobre esses brinquedos. A fantasia infantil necessita de liberdade para poder desenvolver pelo manuseio ativo e curioso do material que a criança tem oportunidade de vivenciar no mundo, as formas e a qualidade de tudo que existe. (ROJAS, 2007, p. 19).

As crianças são sujeitos sociais inseridos em determinadas culturas, e como seres sociais não apenas integram determinada sociedade, como também inferem seus significados, portanto, também criam novas formas de brincar e portanto, criam cultura.

A Cultura lúdica infantil não é produzida por adultos. Trata-se de um conjunto de experiências brincantes coletivas ou individuais que fazem parte da vida da criança, e ao ter em mãos esse conjunto de elementos lúdicos, recria ou cria brincadeiras que irão compor seus universos culturais. Assim, lata pode virar navio, vento transforma-se em cavalo e pedra em lagarto, em uma experiência única e rica em ludicidade. (BARROS, 2010).

As brincadeiras fazem parte da identidade cultural de um povo. E mesmo que haja influências de outras culturas, cada povo/pessoa possui suas características próprias. Conhecer a própria cultura, a de seu povo e de outros povos, é essencial na formação do humano, pois, assim, as pessoas poderão compreender as diferenças culturais existentes e a riqueza de cada uma delas. As brincadeiras carregam simbolismo e marcas de idas e vindas de narrativas, movimentos e canções que misturam passado e presente. Preservar as brincadeiras tradicionais e ter a liberdade de recriá-las, criando outras, é fundamental na busca da identidade cultural de um povo.

A brincadeira como parte da cultura carrega significado social e, portanto, a ludicidade do ato de brincar é subjetiva. O que pode ser considerado brincadeira para alguns pode não ser para outros. Assim, a ludicidade está na significação que o sujeito dá ao ato, levando em consideração todas as representações sociais próprias da cultura em que está inserido. A brincadeira, a princípio, passa pelo processo de apropriação cultural, em outras palavras, o sujeito aprende a

brincar. De posse de elementos da cultura, o sujeito recria ou cria novas brincadeiras. Para Brougère (1998):

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. [...] O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta, origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes, como já foi dito, na interação precoce entre a mãe e o bebê. Isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. (BROUGÈRE, 1998, p. 25).

Desta maneira, a cultura lúdica trata-se de um conjunto de experiências lúdicas vivenciadas que permitem ao sujeito imprimir significados e autoria no processo criativo da brincadeira. A cultura lúdica, assim, está intimamente relacionada à cultura do povo, da família e do sujeito, pois o clima, o espaço e as regras a que as crianças estão submetidas influenciam na criação desta cultura lúdica. Podemos afirmar, assim, que a criança é uma co-criadora da cultura lúdica infantil.

A brincadeira, dessa forma, não é apenas mais um recurso pedagógico, mais do que isso, a brincadeira é cultural, histórica e social. Deve ser um momento para manifestação cultural das crianças. Os professores podem utilizar as brincadeiras com o intuito de atingir um objetivo específico, no entanto, é necessário que as crianças tenham tempo para criar novas possibilidades do brincar, de pensar sobre a brincadeira proposta, de reestruturar essa brincadeira, ou seja, é necessário que as crianças possam manifestar-se de maneira criativa, e não apenas imitem exatamente o modo de brincar do professor.

O brincar, visto como ação social, relaciona-se com as interpretações de quem brinca, então, do que se brinca é menos importante do que como se brinca e quais as representações são construídas no ato de brincar. O que leva um indivíduo a encarar ou não como brincadeira determinado ato é a sua cultura lúdica, ou seja, um conjunto de experiências anteriores que já teve, relacionadas à ludicidade. Dessa forma, é muito importante que as crianças tenham ricas experiências lúdicas desde a primeira infância para que aprendam sobre as representações sociais

de sua cultura, criando novas significações a partir de suas experiências.

A valorização da cultura lúdica é muito importante, pois, por meio desses momentos, as crianças podem interagir, relacionar-se, descobrir sobre si, sobre o outro e o mundo, conhecer seus pares, sua comunidade, fazer escolhas, organizar seus pensamentos, resolver conflitos, falar, escutar, ampliar as possibilidades de movimento, criar, imaginar, respeitar a si e ao outro, entre outros elementos ricos.

Quando o adulto pega um pano e finge esconder-se do bebê e logo aparece, dizendo: Achou! Quando propõe uma brincadeira cantada, quando organiza um ambiente que convida a criança a explorar, descobrir e criar, ele está favorecendo a criação da cultura lúdica infantil. Sendo assim, o adulto pode e deve favorecer essas experiências. Na escola, os professores precisam atentar-se a sua postura. O momento da brincadeira precisa da integralidade do professor, seja com o olhar atento e investigativo, seja na proposição do espaço e materiais e/ou na inserção efetiva no faz de conta das crianças. Muitas vezes o adulto pode tornar-se o cliente do salão de cabeleireiro da criança, ou tornar-se aluno na escola onde a criança leciona.

Ao observar a brincadeira o professor percebe elementos ricos nas práticas das crianças. Através das observações e registros o professor pode aprender sobre cada criança e pode, também, apropriar-se de elementos para organizar mais situações lúdicas, ricas em aprendizagem. Nesse sentido, a cultura lúdica pode apresentar diversas possibilidades de criação e resistência à cultura industrialmente produzida. Favorecer um espaço lúdico não é apenas organizar um espaço com móveis, módulos e brinquedos, mas pode ser também propor possibilidades de exploração do espaço e/ou interações com os pares. O encantamento das crianças conduzirá o processo. Não precisamos de brinquedos sofisticados e caros, com características únicas, mas de objetos que possam significar outros objetos e ações. Aqui reside a importância da brincadeira de jogo de papéis. (VIGOTSKI, 2007).

A cultura lúdica pode ser uma possibilidade de criar e resistir ao que é imposto pela indústria cultural. Os documentários: “Tarja Branca”³ (2013), dirigido por Cacau Rhoden e “Criança, a alma do negócio” (2008), dirigido por Estela Renner, nos ajudam a refletir sobre a importância da ludicidade na vida do sujeito criança e adulto.

Tarja Branca (2013) é um documentário que nos convida a resgatar nosso Eu Brincante. Defende o brincar como linguagem/expressão, assim como também defende que o brincante organiza o mundo real a partir do brincar, dedicando-se a esse ato lúdico com toda a sua unidade/integralidade. O vídeo convida o adulto a resgatar suas memórias da infância e faz a autocrítica acerca de como

3 Disponível para exibição pública em < <https://www.videocamp.com/pt/movies/tarja-branca> >

encaminhamos nossas vidas. Ações lúdicas são, assim, o remédio para livrar as pessoas da negatividade, da tristeza e de alguns medicamentos ansiolíticos. A brincadeira, a partir disso, seria a revolução através da qual as pessoas seriam libertas e poderiam viver com toda a sua plenitude.

Neste documentário, pessoas com diferentes formações e profissões expressam suas concepções sobre o brincar. As brincadeiras aparecem em todos os depoimentos como uma linguagem universal, e mesmo aqueles que tiveram de trabalhar na infância reconhecem que o lúdico é essencial e, por isso, valorizam o brincar na vida adulta, seja através da cultura popular ou da religiosidade. O brincar, na perspectiva apresentada, é mais que alegria, é possibilidade de transgressão, resistência e revolução. O brincar antes visto apenas como diversão, oposto ao trabalho, é defendido como algo sério e necessário para crianças e adultos. O trabalho deve ser prazeroso, o brincar precisa estar presente, revolucionando ambientes tristes e pessoas que se esquecem do colorido da vida.

Nessa mesma perspectiva, a pesquisadora Dr. Jucimara Rojas (2007) afirma que:

Sem o encanto do lúdico, da parceria, da reflexão e da criatividade, o grupo não se forma, amontoando todos. A roda não se efetiva. Sem significado, sem grupo, a rotina não faz sentido. Se todo dia é tudo sempre igual, projeta-se o vazio... O ritmo diferenciado de cada um é que constitui o grupo, o diferente. O espaço de vivência precisa ter sentido e buscar identidades novas. (ROJAS, 2007, p. 43).

O documentário Tarja Branca (2013) e os estudos da professora Jucimara Rojas defendem a importância do lúdico na vida das crianças e adultos que podem reconhecer o colorido da vida, construir cultura lúdica e encantar-se no processo de criação. As experiências brincantes podem ser coletivas ou individuais. No entanto, o encantamento, as percepções, as representações e os significados são pessoais. Nesse sentido, o documentário instiga adultos e crianças a se deixarem encantar, a resgatar a cultura lúdica, a sentir e ver o mundo de forma mais leve, criativa e com a mente povoada de ludicidade.

Outro trabalho a ser destacado neste capítulo é o documentário: “Criança, a alma do negócio” (2008)⁴, que aborda questões legítimas relacionadas à forte influência da mídia sobre as crianças. Muitas mães entrevistadas no documentário admitem que as crianças têm alto poder sobre a família, no que diz respeito ao consumo, e que muitas delas dizem que preferem comprar do que brincar. Especialistas reconhecem, portanto, que o desejo de compra é implantado nas crianças e gera mais prazer do que possuir objetos.

4 Disponível para exibição pública em <<https://www.videocamp.com/pt/movies/crianca-a-alma-do-negocio>>

O desejo de comprar gera satisfação e este desejo advém da mídia, que com seu poder persuasivo enlaça muitas crianças, prometendo alegria e inserção social. Essas crianças entrevistadas não sabiam nomes de alguns animais, frutas e legumes, mas sabiam o significado de símbolos tecnológicos e logomarcas. Muitas mães também reconheciam que davam presentes para seus filhos a fim de suprir a ausência por motivos do trabalho. Outras mães disseram endividar-se para comprar brinquedos para os seus filhos e que, entretanto, a atenção das crianças com relação a esses brinquedos era muito breve. Essas mães esquecem de que a presença é mais importante do que quaisquer objetos e que a frustração também faz parte do processo de desenvolvimento das crianças.

O documentário traz no bojo de suas discussões a crítica ao apelo comercial voltado diretamente para as crianças e apresenta-se como um alerta aos adultos sobre a importância da formação humana, abordando outras possibilidades para além da reificação e indiferenciação entre as crianças. A brincadeira como manifestação cultural lúdica infantil seria a possibilidade de resistência à indústria que pretende uniformizar as crianças, indiferenciá-las e conduzir todas elas ao consumismo desenfreado.

Para Duarte (2012):

Pressupondo-se que a criação de obras de arte depende da existência de liberdade dos seus sujeitos, a criação fica dificultada exatamente por uma tendência à colonização de todas as representações e sentimentos por parte do sistema econômico, mesmo numa situação de democracia política formal. Esta, aliás, faz que as pessoas imaginem-se livres, quando, na verdade, todo o seu comportamento é tentativamente previsto e esquematizado, no sentido de um controle maior [...] Um ponto de partida importante da estética de Adorno é que a obra de arte é algo diametralmente oposto à 'mercadoria cultural'. Enquanto aquela surge do impulso libertador formado na interioridade de um sujeito (digno do nome, no sentido de submisso), mediado pelo domínio técnico do seu *métier* artístico, o produto da indústria cultural é algo produzido sob medida para contemplar, de modo imediato e aprisionador, anseios não realizados das massas (e que por definição, nunca serão satisfeitos), garantindo o lucro de hoje dos seus agentes e, por extensão, o lucro de sempre de todo o sistema capitalista oligopolizado. (DUARTE, 2012, p. 38).

Embora Duarte (2012) não escreva especificamente sobre brincadeiras, ele defende a arte para além da indústria cultural. Partimos do pressuposto de que arte relaciona-se com expressões humanas libertadoras, tais como música, literatura, pintura, brincadeiras, entre outras. A brincadeira pode ser vista como arte na medida em que proporcione liberdade de expressão e não apenas reprodução.

A brincadeira é expressão de povos, famílias e indivíduos, conta histórias e liberta. No entanto, para que os indivíduos possam criar brincadeiras, e livrar-se do domínio ou colonização cultural, é preciso que se tenha pensamento

crítico e liberdade para criar. No que tange à cultura lúdica infantil, pais e professores precisam pesquisar meios e instrumentos para ir além do que é oferecido pelo mercado, e proporcionar tempos e espaços para que as crianças possam ter acesso às diferentes manifestações culturais, enriquecendo sua bagagem cultural. Assim, professores livres do sistema de industrialização da cultura devem pesquisar obras alternativas. Quando se trata de brincadeiras infantis há inúmeras produções que podem ser exploradas e reinventadas pelas crianças.

Cada criança elabora e reelabora suas experiências de maneira diferenciada, e isso torna as manifestações culturais ricas, permitindo que cada sujeito se conheça e se valorize, sinta-se integrante de determinada comunidade, que perceba a riqueza da cultura na qual está inserido, fazendo parte do processo de criação cultural, assim, será possível valorizar outros povos e culturas.

Para que a criança possa elaborar uma brincadeira, é preciso que haja interações, espaços e tempos garantidos. Para Kishimoto (2010):

A criança utiliza os órgãos sensoriais para explorar e conhecer o mundo dos objetos. Quando coloca o brinquedo na boca, experimenta a sensação de duro, mole, o que amplia suas experiências sensoriais e a encaminha para a compreensão de conceitos. Texturas, cores, odores, sabores, sons são experiências que a criança adquire no contato com móveis coloridos, sonoros, saquinhos de ervas aromáticas e brinquedos de diferentes densidades e formas. Objetos domésticos de uso cotidiano são importantes itens para ampliar as experiências sensoriais. Objetos feitos com materiais naturais ou de metal, como bucha, escova de dente nova, pente de madeira ou de osso, argola de madeira ou de metal, chaveiro com chaves, bolas de tecido, madeira ou borracha, sino e outros, dentro de um grande cesto de vime com base plana e sem alças, servem para a exploração livre do bebê. As experiências expressivas só são possíveis quando ele tem a oportunidade de escolher o que fazer, como fazer, com que brinquedo, com quem brincar, para mostrar seus saberes, utilizando as formas de expressão que conhece. (KISHIMOTO, 2010, p. 4).

Alguns educadores, aqueles que não entendem a importância cultural das brincadeiras, didatizam cada momento lúdico, cronometram as brincadeiras, fazem intervenções diretas constantemente, concorrendo para que a oportunidade de criar se perca. Esperam que as crianças sejam irreais criaturas passivas. Nesse sentido, Manoel de Barros (2018, p. 51) descreve uma cena bem interessante de um homem douto conversando com seu pai:

De pronto o doutor falou pra meu pai: ‘Meus parabéns, Seo João, parece que seu filho agora endireitou!’ E meu pai: ‘Ele nunca foi torto.’ Pintou um clima de urubu com mandioca entre nós. O doutor pisou no rabo, pensei.

A expressão “A pessoa se endireitou” é muito comum no Brasil. Essa expressão é utilizada para dizer que a pessoa está agindo conforme determinado

padrão. A criança endireitada seria uma criança irreal, quieta, obediente, passiva, que só repete o que o adulto ensina. Essa cena descrita por Manoel de Barros nos faz pensar em algumas questões: O que seria, na visão do adulto, uma criança que precisa se endireitar? Seria a criança inventiva, peralta? O adulto precisa saber que a criança pode ser direita ou esquerda, ou seja, pode ser de um jeito ou de outro, e essa diversidade de atitudes faz a riqueza cultural. As crianças não precisam ser rotuladas, precisam, sim, é de espaço e tempo para vivenciar a diversidade de brincadeiras que lhes permitam ser direitas e/ou esquerdas.

A brincadeira pode ser possibilidade de autoconhecimento, de expressão, de criação e liberdade. Para Adorno (1947) e Manoel de Barros (2010) a razão e a técnica são insuficientes para que o homem recorde sua humanidade. A brincadeira pode ser elemento importante para os adultos e crianças para que se libertem da rigidez do sistema e imposições industriais, expressem suas emoções e tenham a possibilidade de reprodução, de construção e reconstrução de cultura. Para Rojas (2007):

Não podemos transferir para o mundo infantil nosso pensar intelectual utilitarista, pois provocaremos na criança comportamento desumano. Basta um pequeno passo para que esse comportamento, precocemente adulto na criança, se transforme em consequências desastrosas para sua vida futura. (ROJAS, 2007, p. 20).

Sendo assim, a brincadeira é essencial para as crianças, pois através de sua prática constante, podem construir-se, relacionar-se consigo mesmas e com o outro, constituindo comportamentos carregados de significados e experiências estéticas. É necessário que o professor valorize as brincadeiras espontâneas, garantindo que este momento de criação faça parte da rotina das crianças e fugindo da rigidez do planejamento. Não há dúvidas sobre a importância do planejamento para a prática pedagógica, porém, esse planejamento precisa valorizar as ações, criações, falas, escolhas e organizações das crianças, por isso, precisa ser flexível.

De acordo com Kishimoto (2010), a cultura lúdica vai se construindo à medida que a criança tem contato com adultos, crianças, objetos e meios. Para a autora, a brincadeira precisa ser ensinada para que a criança, tendo em mãos essas experiências, possa criar outras formas de brincar e outros significados às brincadeiras aprendidas.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica. (KISHIMOTO, 2010, p. 2).

As experiências lúdicas desde cedo contribuem para a construção de repertório lúdico. Com o tempo, as experiências se expandem e a criança passa a interagir e compartilhar atividades brincantes com as outras pessoas. Aprende ao observar a professora e seu colega, imita e recria o que vivenciou, favorecendo o sentimento de pertença, partilhando culturas e participando ativamente no processo criador da cultura lúdica. O professor precisa atentar-se à ampliação de repertório das crianças. Na indústria do entretenimento existe um conjunto de músicas e brincadeiras muito divulgado, portanto, a função educativa da escola é promover experiências para além das oferecidas pela indústria cultural. A escola precisa oferecer possibilidades para que as crianças tenham condições de escolhas e, por isso, o professor precisa preocupar-se também com sua formação cultural. Será possível o professor possibilitar uma formação cultural rica para as crianças na medida em que ele mesmo valorize experiências culturais em sua vida pessoal. A partir do momento em que o professor entender a importância da brincadeira na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural, as brincadeiras espontâneas serão validadas e valorizadas dentro das instituições educativas. Para Gomes (2011):

Caixas, embalagens, bases dos rolos de papel, cones de linha, carretéis, tampinhas, recipientes plásticos e pedaços de objetos cotidianos estragados são excelente matéria-prima para construções tridimensionais e podem ser manipuladas das mais variadas formas. (GOMES, 2011, p.11).

Nesse sentido, defendemos, também, a utilização de materiais não estruturados como possibilidade brincante. Objetos do cotidiano que, durante o ato brincante, tornem-se objetos lúdicos, caixas que se transformam em carros, rolinhos em animais, carretéis em pessoas, tampinhas em chapéus, garrafas em aquário, enfim, não há limite para a imaginação das crianças que, interagindo com o meio, com os outros e com uma diversidade de objetos, podem constituir uma cultura lúdica rica. Para Benjamin Benjamim (1984, p. 70) as crianças: “[...] não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte de um povo e da classe de que provém.” Assim, as brincadeiras e brinquedos comunicam sobre hábitos, histórias e culturas de diversos povos, ao mesmo tempo traz singularidades de cada criança que faz parte da história e também faz história em diálogo com o meio, as vivências, o outro e o tempo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986

ADORNO, Theodor W. **Crítica cultural e sociedade**. In: Prismas. São Paulo: Ática, 1998.

- ADORNO, Theodor W. **Mínima moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; NABUCCO, Luiz Calmon. **Teoria Crítica e Incoformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, MAX. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1947.
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Sociologia e Investigação Social Empírica**. In: Temas básicos de sociologia. São Paulo: Ed. Cultrix e Editora da USP/SP, 1977.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2018.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: **A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- CRIANÇA**, a alma do negócio. Direção: Estela Renner. Produção: Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Produções, 2008. Documentário (50 min.).
- DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- DUARTE, Rodrigo. **A arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GOMES, P. Os Materiais Artísticos na Educação Infantil. Em C. Craid, & G. Kaercher, **Educação Infantil Pra que te quero**. Porto Alegre: Artmes, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. de 2010.
- MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. Martins Fontes. São Paulo. 1986
- ROJAS, Jucimara. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança. Campo Grande: UFMS, 2007.
- VIGOTSKI, Lev. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista virtual de gestão de iniciativas Sociais, N° 8 ABRIL DE 2007. Disponível em: <<https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>> Acesso em 22 de dez. 2019.
- TARJA BRANCA**: a revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. Produção Executiva de Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2013. Documentário (80 min).

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Aryadne Maluf Ribeiro Arnez de Lima¹

Leticia Fernanda Messias Rosa de Oliveira²

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos em uma época com muita informação, as pessoas se comunicam por meio de redes sociais, celulares, assistem vídeos de web, e estudam em cursos à distância. Com tanta informação, que muitas vezes não é entendida e nem assimilada (BOGHI, SHITSUKA, SHITSUKAP, 2017, p. 144-145).

Em meio a este cenário está a educação e seus partícipes, vivendo desafios cada vez maiores para atender e acompanhar as demandas educacionais. As repercussões dessa era digital e altamente tecnológica para a sociedade, particularmente no âmbito da educação e com olhar na prática docente, considerando o atual contexto, leva-nos a suscitar o debate sobre os limites e as possibilidades das políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0 (JUNG; VAZ; BENATTI 2019, p.32-45)

Assim, o século XXI mostra-se marcado pelos avanços das tecnologias, com mais fontes e rapidez ao acesso às informações, inseridos em um meio com necessidades diferentes dos tempos passados, o que nos faz pensar em uma educação atual mais ativa e participativa (CEDRO & MORBECK, 2019, p.421).

Diante deste movimento educacional permeado por mudanças e crescentes avanços, a Metodologia Ativa vem traçando novos caminhos e saberes, considerando novas ferramentas e estratégias para compor e corroborar com a

1 Possui Graduação em pedagogia pela Universidade Anhanguera -Uniderp (2017), Especialização em Gestão Escolar e Formação ao Mundo do Trabalho (2023) pelo Ministério da Educação. Atualmente atuando como professora na educação básica no município de Campo Grande-MS.

2 Possui graduação em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2012), Gestão Comercial pela Universidade Estácio de Sá (2018), Negócios Imobiliários pela Universidade Estácio de Sá (2019), Processos Gerenciais pela Universidade Estácio de Sá (2019), Gestão da Qualidade pela Universidade Estácio de Sá (2022), Administração pela Universidade Estácio de Sá (2022), Cursando Teologia pela Universidade Estácio de Sá (2022), MBA em Redes Sociais pela Universidade Estácio de Sá (2022), Especialização em Gestão Escolar e Formação ao Mundo do Trabalho (2023) pelo Ministério da Educação. Atualmente como Supervisora Educacional com experiência na área de Educação, com ênfase em Liderança de equipes.

prática docente levantando questionamentos sobre as mesmas e conduzindo-nos ao novo, formando um processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (PEREIRA, 2012, p.06).

2. BREVE HISTÓRICO SOBRE AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Atualmente, somos provocados por sermos incluídos nas mudanças no que tange a educação, econômico, profissional, ambiental, na informação e no mundo digital. Nesse sentido Freire (1967, p.47) diz que, um tempo de trânsito, em que as pessoas precisam se integrar e aprender sobre a mudança para não se tornarem joguetes. Nessa perspectiva, torna-se importante que as pessoas se insiram nas mudanças. Sendo a educação fator primordial para esse processo: “a educação, por isso, na fase de trânsito que vivíamos se fazia uma tarefa altamente importante. A sua força decorreria, sobretudo, da capacidade que tivéssemos de nos incorporarmos ao dinamismo da época do trânsito”.

Segundo Rodrigues (2016, p.15) a comunicação é uma das principais necessidades do ser humano desde o surgimento da humanidade. No decorrer da história, existem relatos da evolução da comunicação, na troca de informação, no registro de fatos, na apresentação de ideias e emoções. A partir desses fatores, as tecnologias de comunicação e de meios de transmissão de informação evoluíram, passando das escrituras nas cavernas até os meios digitais, hoje utilizados em larga escala pela humanidade.

O autor ainda compreende que a evolução das TICs trouxe grandes benefícios ao homem, principalmente no que diz respeito à educação. Nessa área, foram inseridas novas tecnologias que proporcionaram o surgimento de meios e fins na criação, no compartilhamento e na busca por conhecimento. O fato marcante dos benefícios que essa evolução trouxe foram os computadores, hoje presentes na maioria das escolas brasileiras (RODRIGUES, 2016, p.16).

De acordo com Castells (1999; 2007) diz que as Tecnologias de Informação e Comunicação (tic) estão a produzir transformações na vida econômica, social e cultural em diversos países e, como veremos, o Brasil está a ser velozmente inserido nesta dinâmica de mudança societária. Muito tem sido escrito e debatido sobre o caráter democratizado destas mudanças, em razão da disseminação dos equipamentos e meios de uso das tic promover amplo acesso a condições de maior participação social, política e econômica. Para uma descrição e análise aprofundadas do surgimento e das consequências do desenvolvimento destas tecnologias.

Para Sousa (2016, p.19) a Tecnologia da Informação e Comunicação, ou

simplesmente TIC, pode ser definida como o conjunto de atividades e soluções providas por recursos de computação que visam permitir o armazenamento, o acesso e o uso das informações para auxiliar na tomada de decisão.

Sendo assim, Furlan & Nicodem (2017) entendem que uma grande quantidade de recursos tecnológicos são relevantes em nossas atividades diárias. A tecnologia está em toda parte, em nossas atividades mais comuns (ler, conversar, dormir, acordar, entre outras). A educação não pode estar dissociada do novo contexto socioeconômico tecnológico que está centrado na informação digitalizada como uma nova infraestrutura básica. É notório que os computadores e a internet são peças-chave nesse novo contexto de informação e comunicação, que substitui a distribuição massiva compondo um novo cenário.

Segundo divulgado na CNN Business (2022), o Brasil tem atualmente mais de um smartphone por habitante, segundo levantamento anual divulgado pela FGV. São 242 milhões de celulares inteligentes em uso no país, que tem pouco mais de 214 milhões de habitantes, de acordo com o IBGE. Logo, temos 447 milhões de dispositivos digitais (computador, notebook, tablet e smartphone) em uso no Brasil (corporativo e doméstico), ou seja, mais de 2 dispositivos digitais por habitante em junho de 2022.

No entanto, a sociedade passa por um amplo processo de transformação, sobretudo na evolução digital. Hoje em dia, por exemplo, muitas tarefas - que aconteciam de forma presencial - não se realizam mais sem a presença dos dispositivos digitais, de modo online. Vive-se, então, em um contexto social em que a conectividade e a colaboração fazem parte da vida de milhões de pessoas desde cedo (SANTOS JUNIOR & MONTEIRO, 2020, p. 04).

Assim, o uso das mídias digitais traz uma nova maneira de conexão entre os usuários da sociedade contemporânea. A vida cotidiana dos cidadãos passa a ser moldada pelas tecnologias digitais, principalmente a Internet. Nas cidades modernas, diferentes serviços com soluções tecnológicas são oferecidos aos usuários do espaço urbano, contribuindo para o desenvolvimento destes espaços, como caixas eletrônicos, lojas virtuais, terminais de autoatendimento em aeroportos, estacionamentos e cinemas etc., (VILAÇA & ARAÚJO, 2016, p.23).

O mundo de hoje requer uma visão diferenciada sobre a educação de forma geral, pois implica em pensar coletivamente em perspectiva interdisciplinar, eliminando a fragmentação do conhecimento. É importante o desenvolvimento de um profissional humano, ético e sensível, mais plenamente capacitado para a adaptação e construção de uma sociedade melhor, levando sempre em consideração o aluno, seus colegas, sua comunidade e o universo como um todo (VILAÇA & ARAÚJO, 2016, p.223 -224).

Conforme Conforto e Vieira (2015, p. 45):

A abundância de recursos e de conteúdo físicos e digitais, aliada à ampliação dos serviços de conexão móvel com a Internet, de armazenamento em nuvem e a evolução da telefonia celular, promoveram o surgimento de uma nova modalidade de educação, a Aprendizagem Móvel. A constante revolução tecnológica dos meios e serviços de produção, difusão e acesso a informações, aliada à vertiginosa diminuição dos seus preços, vem sustentando no mundo a imagem de uma transformação societária na direção da superação das conhecidas desigualdades de renda, educação, oportunidades, e da maior democratização do poder. Os recentes acontecimentos nos países do Médio Oriente parecem consolidar esta percepção da emergência de um mundo social mais horizontalizado nas suas relações económicas, sociais e políticas.

Isso representa que, a tecnologia antes vista como algo que tirava o sujeito do convívio social, tornou-se cada vez mais utilizada e pensada para benefício coletivo. Para Conforto e Vieira (2015), o celular não pode ser considerado apenas como fonte de entretenimento, mas como uma ferramenta que, quando planejada pedagogicamente, também pode auxiliar no processo educacional. Com as suspensões das aulas durante a pandemia da COVID-19, muito se falou no uso das tecnologias digitais para mediar o processo de aprendizagem remota como alternativa para não suspender totalmente as aulas, vencendo muitos impasses, de certa forma pode se dizer que se conseguiu.

Entretanto, os resultados de pesquisas sobre os impactos societários das tic têm gerado fundadas dúvidas sobre as promessas de uma sociedade igualitária por meio das tecnologias. Os primeiros estudos, que em grande parte analisavam as sociedades economicamente mais “desenvolvidas”, já mostravam a estratificação do acesso às Tic. O volume de pessoas que conseguem ter acesso a essas tecnologias vêm aumentando consideravelmente; no entanto, esses trabalhos apontam para a permanência da distância entre conectados e uma massa de não conectados. Além disso, também se evidencia a relação entre possibilidade de acesso às tic e desigualdades de renda e educação. Ou seja, essa literatura mostra que são justamente os mais abastados e escolarizados aqueles que mais possibilidades têm de aceder às tecnologias como o telemóvel e a internet (WARHAM, LEVY E WEI, 2004; HARRIGAN, 2006).

Nesse sentido, o sociólogo Manuel Castells, apesar de reconhecer o surgimento de um novo tipo de organização social – a sociedade em rede –, sem dúvida mais aberta e horizontal do que a sociedade industrial, em diversos trabalhos têm assinalado a emergência de novas modalidades de estratificação em muitos aspectos mais poderosas na constituição de barreiras económicas e sociais. Como balanço de um amplo trabalho de pesquisa realizado em vários países, Castells (2007) menciona a possibilidade do surgimento de uma “infoexclusão” (p. 287) – resultante de “uma nova tecno-exclusão” (p. 297) e da “nova fratura

do conhecimento” (p. 299).

Com efeito, cada vez mais as competências e a experiência adequadas para lidar com essas novas tecnologias estão a tornar-se condicionadoras do acesso à renda, riqueza e poder, conseqüentemente afetando a trajetória social dos indivíduos e a reprodução das desigualdades. A maior intimidade com elas pode implicar maior facilidade e liberdade de acesso a fontes de conhecimento, ampliação dos âmbitos de interação e das redes sociais, e acesso facilitado a informações sobre o mercado de trabalho e notícias de emprego (RIBEIRO et al, 2013, p. 291).

Além disso, o uso e o conhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (tic) podem facilitar os vínculos com a administração pública, já que atualmente muitos serviços oferecidos pelo Estado, ou informações sobre eles, podem ser acessados via internet. Sobre este ponto há de se pensar sobre a estratificação de uma parcela da sociedade ainda analfabeta digital e ou sem acesso às tão faladas tecnologias. Se num primeiro momento esses estudos se centraram na posse de computador e, posteriormente, da internet, suas ferramentas e relevâncias nos últimos anos há de se pensar em um movimento de inclusão para os novos saberes exigidos por toda a sociedade, de modo a permitir o acesso a todos, lembrando que escola pública tem e torna-se cada vez mais relevante nesse intuito (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020, p.03).

Diante dessa evolução, a educação e suas relações de ensino-aprendizado vêm, passando por percalços não apenas de acesso e inclusão ,advindo das velozes transformações sociais e dos impactos das tecnologias digitais, mas também na construção e mediação da relação aluno/professor. Alunos hiper conectados, em sala de aula têm acesso agora a diferentes fontes de informação, sendo atualizados a cada momento sobre os acontecimentos que ocorrem no mundo, exigindo ainda mais da capacitação docente e no lançar mão de novas estratégias e metodologias neste sentido, é essencial repensar sobre a utilização das TIC em sala de aula como instrumento para mediação da aprendizagem, na capacitação do professor e no movimento de inclusão, para que de fato possamos alcançar os objetivos propostos por essa nova sociedade (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020, p.03).

2.1 Metodologias Ativas de Aprendizagem

Nessa perspectiva as metodologias ativas, corroboram para um ensino aprendizagem onde professor atua como facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Suas funções são as de provocar, construir, compreender e refletir, junto com o aluno, para orientar, direcionar e transformar a sua realidade. O aluno, em contrapartida, é o centro do processo, deve ter uma postura ativa, trabalhar com a autoaprendizagem, curiosidade, pesquisa e tomada de decisões, bem como gozar de autonomia e reflexão para que desenvolva uma atitude

crítica e construtiva que o prepare à prática profissional (LUCHESE; LARA; SANTOS, 2022, p. 15).

As metodologias voltadas para a aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar na aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem (BACICH, MORAN, 2018, p. 80).

Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornece e recebe feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (BACICH, MORAN, 2018, p. 80).

Assim, na gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras (FADEL; ULBRICHT; BATISTA; VANZIN, 2014, p.76-77). [...]o desafio na criação de ambientes e artefatos que exploram a gamificação é saber como estimular efetivamente as duas formas de motivação, tanto no seu relacionamento como separadamente (FADEL; ULBRICHT; BATISTA; VANZIN, 2014, p.17).

O ensino de inovação na educação básica deve ser ao mesmo tempo teórico com a realização de estudos e pesquisas para aquisição de conhecimento e precisa ser experienciado, de maneira que o aluno aprenda fazendo e sabendo construir novos conhecimentos e soluções. Essa proposta de aprendizagem em inovação requer a adoção de metodologias apropriadas que auxiliem o discente a executar todas as etapas do processo de geração de inovação de maneira real, enfrentar as dificuldades, estimular a criatividade, pensar de forma colaborativa e colocar em prática as ideias de modo a desenvolver soluções inovadoras (EDUCAPES, 2020, p.13).

Outra metodologia ativa é o Design Thinking que é colaborativa e inovadora que coloca as pessoas no centro das soluções. Uma forma de pensar e solucionar problemas através da empatia, da colaboração, da prototipação de ideias e da experimentação (EDUCAPES, 2020, p.15). [...] foi desenvolvida em etapas e deve ser abordado como um processo único que começa com a escolha

e exploração de um problema de forma empática e somente é finalizado quando a equipe valida e entrega a solução, a qual deve atender os três critérios da metodologia: desejável humanamente, viável financeiramente e praticável tecnicamente (EDUCAPES, 2020, p.18).

Já na cultura maker está inserida em várias instituições de ensino, no qual, apresenta diversos panoramas e pontos positivos para educação. Caracterizar as contribuições do movimento maker na educação é fundamental para instruir uma preparação didática que seja favorável tanto para o educador quanto para o aprendiz. A proposta desse movimento é colocar o professor como construtor de estratégias que induz o aluno a analisar e buscar possibilidades para novos resultados. Inserir a cultura maker nas disciplinas de matemática é interpor soluções inovadoras, tornando as aulas motivadoras e participativa, em que, o estudante é incentivado a ter um pensamento ágil e crítico no qual, colabore para o desenvolvimento da reflexão teórica, fazendo com que os envolvidos desenvolvem diversas habilidades (SOUZA, 2021, p.28).

Assim, por meio da cultura maker os alunos têm a oportunidade de assimilar os conteúdos das disciplinas de matemática que lhes pareciam abstratos e transformá-lo em construções de saberes adquiridos por meio da resolução de problema proposto ou, na produção de um material, fazendo com que esses estudantes consigam desenvolver um raciocínio lógico, no qual, possa aprender e entender vários conceitos que antes eram inimagináveis, ou seja, o movimento maker permite que o estudante desenvolva habilidade cognitiva (SOUZA, 2021, p.29).

Sendo assim, nas metodologias ativas mostram-se como uma concepção educacional que coloca os estudantes como principais agentes de seu aprendizado, pois percebe-se, que através dela, o estímulo à crítica e à reflexão, incentivadas pelo professor que conduz a aula propicia ao aluno um aprendizado de uma forma mais participativa, uma vez que, a colaboração dos alunos como sujeitos ativos traz e fluidez e essência de tal possibilidade educativa em sala (CAVALHEIRO ZALUSKI; DORN DE OLIVEIRA, 2018, p.09).

O aluno é a centralidade dessa metodologia, haja visto, que as novas tendências na educação do século XXI exigem a inovação pedagógica. Nesse processo, o estudante envolve-se de forma ativa e atuante em seu próprio processo de aprendizagem, e o professor incumbe-se no papel de orientar e mediar as discussões sobre a solução dos dilemas apresentados (CAVALHEIRO ZALUSKI; DORN DE OLIVEIRA, 2018, p.09).

Sendo assim, as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com

muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (BACICH; MORAN, 2018, p.41).

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria (BACICH; MORAN, 2018, p. 53).

Observa-se, que no estudo de caso envolve a abordagem de conteúdo por intermédio do estudo de situações de contexto real, as quais são denominados “casos”. Pressupõe a participação ativa do estudante na resolução de questões relativas ao caso, normalmente em um ambiente colaborativo com seus pares. Apesar de poder ser resolvido individualmente, uma das maiores riquezas dessa abordagem de ensino é a interação pedagógica que promove mudanças significativas na sala de aula. Trata-se de uma abordagem ativa e colaborativa, que promove o desenvolvimento da autonomia e da metacognição, quando conduzido de forma apropriada (SPRICIGO, 2014, p. 01).

Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. O ensino regular é um espaço importante, pelo peso institucional, anos de certificação e investimentos envolvidos, mas convive com inúmeros outros espaços e formas de aprender mais abertos, sedutores e adaptados às necessidades de cada um (MORAN, 2018, p.39).

Entretanto, nos projetos bem elaborados contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, pois mobilizam habilidades em todas as etapas e atividades, desde o planejamento até à finalização, por meio de diversas atividades:

Atividades para motivação e contextualização: os alunos precisam querer fazer o projeto, se envolver emocionalmente, achar que dão conta do recado caso se esforcem etc.

Atividades de brainstorming: espaço para a criatividade, para dar ideias, ouvir os outros, escolher o que e como produzir, saber argumentar e convencer.

Atividades de organização: divisão de tarefas e responsabilidades, escolha de recursos que serão utilizados na produção e nos registros, elaboração de planejamento.

Atividades de registro e reflexão: autoavaliação, avaliação dos colegas, reflexão sobre qualidade dos produtos e processos, identificação de

necessidade de mudanças de rota.

Atividades de melhoria de ideias: pesquisa, análise de ideias de outros grupos, incorporação de boas ideias e práticas.

Atividades de produção: aplicação do que os alunos estão aprendendo para gerar os produtos.

Atividades de apresentação e/ ou publicação do que foi gerado: com celebração e avaliação final (MORAN, 2018, p.63-64).

Outra opção é a aula invertida tem sido vista de uma forma reducionista como assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois. Essa é uma das formas de inversão. O aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções para iniciar-se em um assunto e, a seguir, aprofundar seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas (MORAN, 2018, p.56)

A Sala de Aula Invertida é uma perspectiva metodológica na qual o/a estudante aprende por meio da articulação entre espaços e tempos on-line - síncronos e assíncronos - e presenciais. [...] ocorre em um ciclo de três momentos: antes, durante e depois da aula. Cada momento necessita que o professor e os estudantes assumam suas respectivas funções para o bom desenvolvimento das atividades (SILVEIRA JUNIOR, 2020).

Logo, na aprendizagem por pares apresenta-se como uma das metodologias ativas em que o professor planeja e organiza suas aulas com maior foco na ação dos estudantes, antes e durante as suas aulas. Como uma das suas principais contribuições está a mobilização dos estudantes para atividades interativas com a finalidade de aprofundamento de temas de estudo. O professor tem um papel fundamental em todo o processo, porque a essência da proposta é que os estudantes compreendam bem o que estão estudando, com o máximo de profundidade possível (PEREIRA, 2017, p.10).

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (MORAN, 2018, p.41).

Pode-se dizer que a Educação Híbrida, segundo Machado, Lupepo, Jungbluth, (2020, p.11):

1. Incentiva o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo a flexibilização do tempo e a escolha do momento oportuno para resolver as atividades propostas.
2. A educação híbrida acontece com a integração das tecnologias digitais ao ensino criando possibilidades de aprendizado.
3. Utilizando a plataforma virtual professores e estudantes interagem em

um ambiente comum, sendo possível integrar atividades, materiais didáticos, fóruns de discussões, entre outras propostas.

4. Permite a obtenção individualizada sobre o desempenho dos estudantes auxiliando na elaboração de diferentes estratégias de ensino de acordo com as necessidades de cada um.

Segundo Valente (2015, p.22) o ensino híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporam os recursos das tecnologias digitais. Nesse sentido, tem de ser entendido não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar. Se traçarmos um paralelo com os demais segmentos da nossa sociedade, como o sistema bancário, o comércio, as empresas, o que está sendo proposto no ensino híbrido tem muitas características semelhantes aos procedimentos observados atualmente nos serviços e nos processos de produção.

Por sim, o Ensino Híbrido é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, pois pode proporcionar maior interação entre o docente com o discente e melhorar, de modo significativo, os processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, o professor tem papel fundamental, visto que a tecnologia está cada vez mais presente no meio educacional e é ele que tem que ser o protagonista deste processo. Para tanto, precisa estar cada vez mais inteirado no que diz respeito ao ensino híbrido para saber lidar com maestria, além de solucionar as necessidades e as dificuldades dos estudantes e dele próprio considerando que o estudante pode saber utilizar a tecnologia melhor que o professor (COUTINHO; DANTAS, 2019).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta revisão literária sinalizam que a educação 3.0 transcende a questão da utilização das tecnologias como recurso pedagógico, uma vez que supõe uma mudança profunda na educação, a qual deve considerar a interdisciplinaridade e a complexidade; a educação brasileira, desde o Brasil Imperial, tem um caráter público, portanto as políticas públicas educacionais precisam acompanhar as mudanças impostas pela contemporaneidade; o maior desafio pelo qual passam as políticas educacionais na atualidade consiste em acompanhar as demandas da educação 3.0, cenário em que um estudante mais autônomo e conectado exige práticas docentes que condizem com as suas necessidades, bem como um sistema educacional pensado para o cenário que se apresenta (JUNG; VAZ; BENATTI, 2019, p. 32-45).

Diante desse argumento, parte-se do princípio de que todo ser humano deve ser educado para que possa participar ativamente da sociedade, que tenha

acesso à escola de qualidade e que, nesse espaço constituído democraticamente, encontre possibilidades para discutir suas ações e decisões de forma consciente, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (BRASIL, 1996). No Brasil, a educação possui um caráter público a partir do que dispõe a Constituição Federal de 1988, a qual garante, em seu artigo 205, que ela é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” e também afirma, no artigo 208, o “[...] dever do Estado com a Educação” (BRASIL, 1988).

Ainda nesse aspecto da educação pública, encontramos os mais diversos impasses e contraditórias ações. Montam-se laboratórios, mas não há professores capacitados para que as salas sejam utilizadas, não há políticas públicas para renovação das máquinas que vão ficando obsoletas, inúteis diante de uma tecnologia frenética e inovadora.

Por outro lado, políticas públicas educacionais que permitam práticas pedagógicas voltadas aos estudantes da educação 3.0 são fundamentais para que também nas escolas públicas se possa ter as condições mínimas de trabalhar com as novas tecnologias digitais. Sabe-se que nem todas as metodologias ativas prescindem de tecnologias para serem desenvolvidas, entretanto, como argumentam Silva, Fossatti e Jung (2018, p. 6), “[...] a metodologia ativa é um processo de aprendizagem amplo, que busca a colocação do estudante como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o responsável por sua própria aprendizagem”. Nesse cenário, as tecnologias acabam tendo um papel relevante, pois possibilitam as metodologias ativas de forma bastante natural, como é o caso dos chats, uso de e-mail, elaboração de sites, fóruns de discussão, mapas conceituais, entre outros recursos. Assim, políticas educacionais de inclusão digital são bem-vindas. Tablets, notebooks e smartphones são aparelhos que possibilitam o uso das metodologias ativas digitais. Contudo, nem sempre as políticas educacionais contemplam a aquisição desse tipo de aparelhos para as nossas escolas.

Diante do exposto, vê-se um grande caminho a percorrer entre as novidades e as expectativas acerca da educação digital e suas possibilidades e com diferentes limites no tocante às metodologias concernentes a este processo.

A escola não é mais o “baluarte do saber” e os professores e gestores não são mais os privilegiados detentores do conhecimento. A escola do século XXI e as suas respectivas políticas educacionais precisam partir de um trabalho coletivo, no qual se cria uma sinergia em torno da aprendizagem, do bem comum e de uma melhor condição de vida em sociedade. O conhecimento está disponível em todos os lugares, mas o trabalho docente é fundamental para mediar e sistematizar todas essas informações e mostrar sua aplicabilidade à vida, ao trabalho e às demandas da atualidade (JUNG; VAZ; BENATTI, 2019, p. 43).

Por fim, é preciso compreender que as políticas públicas educacionais não

são construídas e tampouco executadas de maneira vertical e isoladamente. Em uma sociedade democrática, urge que cada um assuma a sua responsabilidade enquanto educador, educadora, pai, mãe, estudante, cidadão e cidadã, no sentido de que, debatendo, problematizando e argumentando, possa-se trazer alternativas para que aprendizagem de crianças e jovens se torne uma prioridade nacional. Uma aprendizagem com sentido, para a vida e para ser feliz. Portanto, continua-se o debate apresenta (JUNG; VAZ; BENATTI, 2019, p. 43).

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: **uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.
- BOGHI, Cláudio. SHITSUKA, Dorlivete Moreira. SHITSUKA, Ricardo. Metodologias ativas: **um estudo de caso do fenômeno aprender**. Educação & Linguagem - v. 20, n. 2 - jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/download/8701/6221>. Acesso em: set. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 set.2022.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**, vol. I. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, M. (ed.). **La Sociedad Red: una Visión Global**, Madrid.2006.
- CASTELLS, M. **A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**. 2.a ed., Lisboa,, Fundação Calouste Gulbenkian. 2007.
- CAVALHEIRO ZALUSKI, Felipe; DORN DE OLIVEIRA, Tarcisio. **Metodologias ativas**. CIET:EnPED, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/556>>. Acesso em: 02 out. 2022.
- CEDRO, Pâmala Évelin Pires. MORBECK, Lorena Lôbo Brito. **Tecnologias de Informação e Comunicação no Âmbito da Educação em uma Sociedade Contemporânea**. Id online Rev. Mult. Psic. V.13, N. 45. p. 420-432, 2019. Dis-

ponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1712/2726>.
Acesso: 15 set. 2022.

CONFORTO, Debora; VIEIRA, M. C. Smartphone na Escola: **Da Discussão Disciplinar Para a Pedagógica**. Latin American Journal of Computing, v. II, p. 43-54, 2015.

COUTINHO, Caroline De Assis. DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. O ensino híbrido: **sua importância e sua função para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/61382>>. Acesso em: 03 out. 2022.

CNN Business. **Brasil tem mais smartphones que habitantes, aponta FGV**. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/brasil-tem-mais-smartphones-que-habitantes-aponta-fgv/>. Acesso em: 30 set. 2022.

EDUCAPES . Guia didático do design thinking: **uma metodologia ativa para estimular a criatividade, a inovação e o empreendedorismo em sala de aula**. 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572344/2/Guia%20Did%C3%A1tico%20do%20Design%20Thinking%20_20uma%20metodologia%20ativa%20para%20estimular%20a%20criatividade%20e%20a%20inova%C3%A7%C3%A3o%20e%20o%20empreendedorismo%20em%20sala%20de%20aula.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

FADEL, Luciane Maria. ULBRICHT, Vânia Ribas. BATISTA, Claudia Regina. VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação**.- São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf. Acesso: 28 set.2022.

FURLAN, Marcos Vinicius Garcia. NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. **A importância das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar**. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/download/e-4720/pdf>. Acesso: 15 set. 2022.

Freire, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HORRIGAN, J. “Tech users: **What they have, how it matters**”. kwb Video Journal Conference, St. Petersburg Beach, Florida. 2006.

JUNG, Hildegard Susana. VAZ, Douglas. BENATTI, Remi Maria Zanatta. As políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0: limites e possibilidades Rev. Educ., Brasília, ano 42, n. 160 p. 32-45, out./dez. 2019. Disponível em:<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2292/1/jung.etal.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

LUCHESEI, Bruna Moretti. LARA, Ellys Marina de Oliveira. SANTOS, Mariana Alvina dos. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem** [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

- MACHADO, Nathália Savione. LUPEPSO, Marina. JUNGBLUTH, Anna. **Educação Híbrida**. 2020. Disponível em: http://cipead.ufpr.br/porta11/materiais/ufpr_hibrida/livro_educacao_hibrida.pdf . Acesso em: 30 set. 2022.
- MORAN, José. BACICH, Lilian. Metodologias ativas para uma educação inovadora: **uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] /. – Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.
- PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: **Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior**. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.
- PEREIRA, Fábio Inácio. **Aprendizagem por pares e os desafios da educação para o senso-crítico**. 2017. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/ijoa/article/download/76/18/> . Acesso em: set. 2022.
- RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. et al. Desigualdades digitais: **acesso e uso da internet, posição socioeconômica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras**. *Análise Social*, 207, xlviii (2.º), 2013. Edição e propriedade. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- RODRIGUES, Ricardo Batista. **Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação** / Ricardo Batista Rodrigues. – Recife: IFPE, 2016.
- SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos. MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e covid-19: **as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia**. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa*, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020.
- SILVA, Louise de Quadros da; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. Metodologias ativas: **a Google For Education como ferramenta disruptiva para o ensino e aprendizagem**. *Paidéi@*, v. 10, n. 18, p. 1-16, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/880/835>. Acesso em: 12 out. 2022.
- SILVEIRA JUNIOR, Carlos Roberto da. Sala de aula invertida: **por onde começar?** 2020. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20\(21-12-2020\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf). Acesso em: 30 set. 2022.
- SOUSA, Leandro Coqueiro. **A tic na educação: uma grande aliada no aumento da aprendizagem no brasil**. *Revista EIXO, Brasília – DF*, v. 5, n. 1, janeiro-junho de 2016. Disponível: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/315>. Acesso em: 30 set. 2022.
- SOUZA, Laís dos Santos A cultura maker na educação: **perspectivas para o ensino e a aprendizagem de matemática** / Laís dos Santos Souza. -- Valparaíso, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/bitstream/prefix/820/1/>

tcc_Lais%20dos%20Santos%20Souza.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

SPRICIGO, Cinthia Bittencourt. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. 2014. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf>. Acesso em: 28 set.2022.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: **personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. 2016. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeducacaonaeradigital_011120181554.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

WAREHAM, J. LEVY, A., WEI, S. “Wireless diffusion and mobile computing: **implications for the digital divide**”. *Telecommunications Policy*, 28, pp. 439-457. 2004.

O ENSINO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA NA MODALIDADE REMOTA

Lorran Faria de Oliveira¹

Leticia Maria Cunha da Cruz²

Luís Carlos Lira³

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado por um processo de modificações em várias atividades mundiais relacionadas à saúde, economia e educação em virtude da doença COVID-19.

O novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19, foi detectado em 31 de dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 9 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) confirmou a circulação do novo coronavírus. [...] Em 30 de janeiro, a OMS declarou a epidemia uma emergência internacional (PHEIC) 4. Ao final do mês de janeiro, diversos países já haviam confirmado importações de caso, incluindo Estados Unidos, Canadá e Austrália. No Brasil, em 7 de fevereiro, havia 9 casos em investigação, mas sem registros de casos confirmados. (LANA et al, 2020, p. 1).

No Brasil, no dia 26 de fevereiro 2020, em São Paulo, é confirmada a primeira pessoa diagnosticada com o vírus Sars-CoV-2 – COVID 19, sendo amplamente divulgada pelas plataformas digitais de informação na internet (G1, 2020).

Mediante a rápida proliferação desse vírus em todas as cidades do país, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 18 de março de 2020, suspende suas atividades acadêmicas e administrativas em decorrência da pandemia COVID-19 (UFJF, 2020) e posteriormente passa a atuar de forma remota gradativa em algumas ações, entre elas, os seus projetos de extensão.

Neste contexto, o Projeto Extensão de Iniciação à Ginástica Artística

1 Bacharel em Educação Física pela Faculdade de Educação Física e Desportos (UFJF), Juiz de Fora – E-mail: lorranfaria@hotmail.com.

2 Doutoranda em Educação Física pela Faculdade de Educação Física e Desportos (UFJF). Mestra em Educação Física (FAEFID/UFJF) e Bacharela e Licenciada em Educação Física (FAEFID/UFJF) – E-mail: leticia_maaria@hotmail.com.

3 Doutor em Educação Física (UCB - DF), Mestre em Educação Física (UERJ) e professor do departamento de Ginastica e Arte Corporal (FAEFID/UFJF) – E-mail: luiscarloslira@hotmail.com.

GINASTICAR, em seu primeiro ano de oferecimento de atividades inicia sua intervenção na comunidade, com muitos desafios a serem percorridos, como: elaboração de planejamento, confirmação de inscrição e oferecimento das atividades para a comunidade de maneira remota. Ressalta-se, que o mesmo estava previsto para oferecimento e realização de vivências de movimentos corporais dos elementos da ginástica artística de forma presencial.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar o processo de implantação e desenvolvimento das ações do Projeto de Extensão GINASTICAR realizado pela Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) da UFJF, no período de junho 2020 a dezembro de 2020.

A importância de se relatar essa experiência é de apontar possíveis caminhos para o processo de ensino-aprendizagem de atividades corporais de forma remota, de um conteúdo específico, que é a ginástica artística (GA).

2. O PROJETO DE GINÁSTICA GINASTICAR E A NECESSIDADE DE MUDANÇA

O projeto de extensão GINASTICAR foi aprovado no edital 012/2019 da Pró - Reitoria de Extensão (PROEX) e tem como objetivo oferecer a vivência da ginástica artística para a comunidade de Juiz de Fora, a partir de 6 anos de idade, numa perspectiva lúdica até o treinamento, a ser realizado no Ginásio de Ginástica do Prédio Paulo Roberto Bassoli da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Juiz de Fora (FAEFID-UFJF) – Campus Juiz de Fora.

Em fevereiro de 2020, foi aberto o edital de inscrição para a seleção de bolsistas, a qual o presente projeto ofereceria 2 vagas. Na primeira semana de março, junto com o início do primeiro período letivo da FAEFID esses passaram pelo processo de seleção e pelo planejamento apresentado, logo na terceira semana de março começaram a atuar no projeto de forma presencial, sob supervisão do coordenador, às segundas e quartas feiras de 17:30 as 19:30.

Em 18 de março, em virtude da confirmação de mais casos positivos na cidade de Juiz de Fora, o Conselho Superior da UFJF (CONSU- UFJF) levando em consideração o relatório do Comitê de Monitoramento e Orientação de Conduta da UFJF sobre o COVID- 19 assina a resolução N° 10/2020 que suspende as atividades presenciais acadêmicas e administrativas da universidade num período de 15 dias. Essa decisão ainda poderia sofrer alterações tanto na suspensão quanto na prorrogação do prazo, o que ocasionaria na possibilidade de adiar, por mais um período, o início das atividades do projeto.

No dia 25 de março de 2020, com as atividades ainda suspensas, o conselho superior da UFJF, por meio da resolução N° 023/2020 “Estabelece normas para desenvolvimento de ações de extensão na UFJF no contexto de suspensão das

atividades presenciais em decorrência da pandemia COVID-19” (UFJF, 2020), o que possibilitou a modificação das atividades do projeto para forma remota.

2.1 Sobre o ensino

O projeto de Extensão GINASTICAR tem em sua descrição o caráter presencial, um tipo de ensino que pode ser caracterizado como uma forma onde o professor irá transmitir seus conhecimentos para o aluno estando em um mesmo local físico. Entretanto, com a necessidade de isolamento e distanciamento exigidos com a pandemia, esse tipo de ensino tornou-se inviável e perigoso pela propagação do vírus, o que fez com que o projeto mudasse de educação presencial para o ensino a distância na forma remota. Garcia Llamas (apud VIDAL, MAIA, 2010) expõe uma definição desse modo de educação, como uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação de lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos.

Desta forma, ao pensarmos nessa alternativa para a educação, visto a necessidade da utilização de medidas não-transmissíveis, vemos a importância da idealização e criação de novas metodologias para serem aplicadas nesse período, para que o trabalho possa ser alcançado e adaptado de acordo com as necessidades do ambiente em que será submetido.

Desde a suspensão das atividades relacionadas a proposta de mudança apresentada na resolução Nº 23/2020 até o início das atividades do projeto, o pensar em como se organizaria e estruturaria o ensino da GA, de forma remota e num ambiente dito como “novo” para a realidade, foi algo que demandou alguns meses de estudos e discussões, apresentadas a seguir.

Baseados nos princípios da educação à distância, o projeto de extensão GINASTICAR passou por uma reestruturação. Questões relacionadas desde a estruturação das aulas quanto ao tempo de duração, local para execução do projeto, entre outros, passaram por análise, alterações e adequações para atender os participantes pré-inscritos. Os acontecimentos registrados das atividades desse projeto ocorreram de junho 2020 até dezembro de 2020, onde, dividimos as ações de reestruturação da seguinte forma: contato com os responsáveis das crianças pré-inscritas interessadas, criação e estruturação de grupos e formas de comunicação, planejamento e preparação das aulas, conteúdos e a execução dos encontros.

2.2 Cronogramas das aulas e conteúdo didáticos

Com as diferenças específicas das duas formas de intervenção, foi estruturado um cronograma para otimização do tempo e também para a aplicação dos conteúdos referentes a ginástica artística (GA) no projeto que teria seu início

definido do final de julho de 2020 a início de dezembro de 2020.

2.2.1 Aula Síncrona

Desta forma, as aulas síncronas seguiriam a seguinte composição: Aquecimento / Preparação Física: A primeira parte da aula, que obtinha um tempo de 10 à 20 minutos, era voltada para atividades que iriam preparar o corpo para o foco principal da aula. Essa também se preocupava em desenvolver as capacidades físicas para realização dos elementos que a G.A. necessita, como também para execução de seus elementos classificados como complexos a aquela realidade. Um exemplo decorrente, foi o elemento de flexibilidade ponte, que “exige grande flexibilidade nas articulações dos ombros e do quadril, bem como da coluna vertebral” (BROCHADO; BROCHADO, 2005, p. 52)

A segunda parte da aula, seria a parte principal, que tinha o intuito de enfatizar os Conteúdos da GA, de 20 à 25 minutos. Essa parte era dividida em dois sub momentos, num primeiro momento, era proposto brincadeiras e/ou exercícios lúdicos que tinham como objetivo a preparação ao que seria proposto, ou também, como outra alternativa, poderiam ser trabalhadas possíveis progressões pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento do elemento ou conteúdo em foco na aula. Depois dessa parte, era focada no desenvolvimento da técnica de elementos específicos da GA, seguindo uma progressão e uma adaptação ao processo de ensino, a partir das possibilidades cabíveis dentro do ambiente submetido;

E por fim, a última parte da aula: Volta a calma: Um momento final da aula que durava 5 minutos. Nele era focado a volta a calma das crianças a partir de trabalhos como meditação e exercícios de alongamento. Exercícios esses em que buscava-se usar o final do encontro para um trabalho de concentração.

2.2.2 Aula Assíncrona

Nas aulas assíncronas sua estrutura era parecida com as síncronas, tendo o propósito de ser uma aula de revisão dos conteúdos aplicados na aula síncrona anterior. Uma aula que se diferenciava em duas questões: no seu tempo de duração, como já foi relatado acima, e na quantidade de atividades e exercícios estimulados, o que era realizado de forma objetiva e relacionados as percepções obtidas na aula síncrona.

2.2.3 Conteúdos programáticos das aulas

“A GA é, sem dúvida, um esporte completo, desenvolvendo em seus praticantes diversas qualidades físicas, mentais e intelectuais, como força, coordenação, flexibilidade...” (BROCHADO; BROCHADO, 2005, p. 24).

Ao se refletir numa progressão de conteúdos programáticos, aplicáveis ao projeto nessa realidade, foram considerados os seguintes fatores: espaço, segurança, materiais e atividades naturais.

Para iniciar a intervenção, foram escolhidos conteúdos que se relacionam às atividades naturais básicas: como correr, saltar, andar. Com isso, as primeiras aulas foram em relação às capacidades físicas com busca dos conhecimentos em relações às posições básicas da GA, quanto ao trabalho e conhecimentos dos elementos de equilíbrio e flexibilidade. A partir disso, foram aplicados os seguintes temas a cada aula:

Aula 1: Conhecer os alunos (Conhecer suas capacidades e suas limitações)

Aula 2: Trabalho de se equilibrar e uma introdução aos elementos de equilíbrio (avião, bandeira)

Aula:3 Habilidade de Saltar, introduzindo as posições básicas da GA e comentar sobre os saltos bases (estendido, grupado, afastado e carpado)

Aula 4: Equilíbrio, agora utilizando uma linha ao chão, mais o trabalho de elementos de equilíbrio (introduzindo a vela)

Aula 5: Revisão Elementos de equilíbrio em linha reta (trabalho da vela e bandeira) mais posições básicas.

Aula 6: Saltos e trabalho de como aterrissar

Aula 7: Equilíbrio e Saltos (nessa aula foi estimulado os saltos e elementos de equilíbrio fazendo alusão ao um aparelho da GA, a trave de equilíbrio)

Aula 8: Habilidade de rolar

Aula 9: Introdução ao rolamento para frente na posição grupada, porém segmentado, sem o ato de rolar ainda, havendo um estímulo separado de cada fase do rolamento, para entender a técnica)

Aula 10: Rolamento para frente grupado

Aula 11: Rolamento para frente grupado (tentando levantar)

Aula 12: Elementos de flexibilidade (Esparcato Frontal e Lateral e Ponte) + relembrar Vela

Aula: 13: Elementos de Flexibilidade (trabalho de Descida da parede em ponte)

Aula: 14: Revisão dos conteúdos (Equilíbrio, Saltos com as posições básicas e Rolamento para frente grupado)

Aula 15: Revisão dos Conteúdos 2 (Flexibilidade, Vela e Aterrissagem)

Aula 16: Iniciação a posição de apoio invertido

Aula 17: Educativo de parada de cabeça (macaquinho)

Aula 18: Brincadeiras no meio online relacionado a ginástica (coreografias do aplicativo TikTok, charadas com movimentos corporais, etc)

As aulas assíncronas, obtinham os mesmos conteúdos que as aulas síncronas, porém eram solicitados apenas aqueles conteúdos que fossem possíveis de

se realizar sem o acompanhamento do professor.

Em todas as aulas, tanto síncronas quanto assíncronas, foram estimuladas a qualidade física força e flexibilidade, visto que essas possuem grande importância para o trabalho da GA, como relata Brochado e Brochado (2005, p.26) a qual afirma que a flexibilidade deve ser trabalhada regularmente, pois além de evitar lesões também possibilita uma grande amplitude de movimentos algo que é característico da GA.

3. DISCUSSÕES

Nesse momento, estabeleceremos discussões sobre o que foi observado no decorrer do desenvolvimento do projeto, fazendo ligações com o trabalho atualmente desenvolvido no projeto GINASTICAR com a literatura revisada, abordando como temas centrais a prática da ginástica artística, a relação dos alunos no seu processo de aprendizagem e o envolvimento e intervenções dos pais e/ou responsáveis no processo da iniciação esportiva.

3.1 Prática da Ginástica Artística (GA) nas aulas à distância

Sabemos que a ginástica artística pode possibilitar aos seus praticantes um desenvolvimento corporal não só relacionado às capacidades físicas, mas também a aspectos emocionais, a interações sociais e ao auxiliar e gerar processos cognitivos, psicológicos e motores. Como Nista - Piccolo (2001, p.37) colocam “O movimento gímnico é capaz de propiciar valiosas experiências para o domínio corporal.” (apud TSUKAMOTO e NUNOMURA, 2005, p. 162)

Deste modo, o primeiro questionamento dos envolvidos com esse projeto em seu início: foi em como pensar numa construção pedagógica da GA que pudesse possibilitar e até mesmo maximizar esse processo de domínio corporal por meio da atividade remota? Quais os cuidados que se deve ter durante o ensino da técnica dos movimentos? Quais educativos poderiam ser aplicados nesse modelo de ensino? Obrigando talvez a fuga dos tradicionais ou mais usuais educativos. E como fazer com que o ambiente utilizado seja tão inspirador, motivador e seguro quanto ao tradicional ginásio de ginástica?

Ao se construir a proposta de ensino da GA nesse novo ambiente, foi escolhida a busca pelo desenvolvimento das qualidades físicas básicas, visto que muitos autores, acreditam que em seu início se deve dar ênfase a esse trabalho, pois “ele dará condições aos participantes de desenvolver suas habilidades motoras” (BROCHADO E BROCHADO, 2005, p.25).

Ressaltamos ainda, que nesse início, estruturar as aulas levando em conta questões como a busca pela compreensão do corpo, ao conhecer e perceber suas

limitações, ganhar experiências novas para enriquecer seu processo de desenvolvimento, eram norteadores para se definir os exercícios que seriam propostos. Como por exemplo, foram estimulados o que chamamos de movimentos naturais, como o saltar, o andar, o rolar, o correr, entre outros, tudo pensando no ganho da independência do aluno, que no aspecto motor, “ à medida que a criança se desenvolve ela ganha independência para explorar o ambiente, e realizar novas descobertas, o que contribuirá para o desenvolvimento cognitivo e social “. (NUNOMORA et al, 2009, p. 507)

Uma das maiores preocupações era a independência que os alunos deveriam obter para executar os movimentos técnicos da GA. Lima et al (2016) relatam que

“A GA é uma modalidade que engloba, em sua maioria, elementos complexos tecnicamente, e para a aprendizagem correta, a segurança e a evolução dos atletas, as ajudas manuais são de suma importância [...] facilitando na aprendizagem dos elementos e diminuindo possíveis medos e riscos”. (LIMA et al, 2016, p. 133)

O ensino à distância, impossibilita o professor a utilização dessas ajudas, por isso a escolha dos elementos e movimentos a serem trabalhados iriam além da aquisição de um bom desenvolvimento de uma determinada capacidade física que é pré-requisito para se estimular tal técnica de tal movimento. Questões como, qual seriam os materiais apropriados e onde eles deveriam estar localizados para serem utilizados, eram consideradas. Um exemplo, seria o trabalho do rolamento, que apesar de ser considerado rolar um movimento natural, os rolamentos trabalhados na ginástica exigem padrões motores e técnicos, impossibilitando que o mesmo fosse realizado em qualquer lugar.

Muitos alunos faziam as aulas em seus quartos, nas salas de estar de suas casas, ou até mesmo em corredores, locais que obtinham objetos que ao serem tocados durante a execução do movimento poderiam ocasionar situações não planejadas oferecendo riscos, o que geraria medo ao aluno em executar tal movimento. Por isso era enviada uma lista com possíveis material que poderiam ser utilizados como auxiliares no processo de ensino com segurança.

Em muitos livros, cursos e até mesmo manuais relacionados ao ensino da GA e sua progressão, colocam a roda, a famosa “estrelinha”, como um conteúdo para ser trabalhado e/ou estimulado na iniciação, entretanto, esse movimento foi considerado inviável para aplicação nessa realidade. Para Bortoleto (2008), a roda é “denominada tecnicamente como um apoio invertido lateral passageiro [...] considerando que o deslocamento se faz parcialmente para o lado, o que dificulta a visualização e o equilíbrio” (p.24). Esse conteúdo, poderia gerar movimentos indesejados e de desequilíbrio durante sua execução, uma situação que num ambiente preparado para tal minimiza os riscos, porém com a realidade de

onde são aplicadas essas aulas a situação poderia ser contrária gerando assim situações indesejadas, como lesões.

Como já relatado, os movimentos da GA possuem sua complexidade e exigência, por isso, por mais que se deseje que situações de quedas não aconteçam, elas são frequentes durante o processo de aprendizagem, esse fato traz a importância de trabalhar como aprender a “cair”. Nunomura (2008) relata que o ginasta tem de aprender a cair, isso é natural de acontecer, principalmente quando estão aprendendo algum movimento novo. Deste modo, ao analisar por exemplo temas do conteúdo das aulas, vemos que em uma aula seu foco foi ensinar como se aterrissar ao solo, outra situação também, era o enfoque que os bolsistas já davam ao explicar e mostrar o que seria executado, nas formas de se posicionar as mãos ao estimular um rolamento, de se posicionar o corpo e onde se apoiar para realizar uma bandeira.

O meio de ensino online, exige do aluno o desenvolvimento da sua autonomia. Ao pensarmos no estilo de aprendizagem do modelo de VARK de Neil Fleming (2001), apenas os canais de aprendizado visual e auditivo são possíveis, impossibilitando talvez um terceiro e mais utilizado na ginástica artística, o sinestésico. (apud SCHMITT, DOMINGUES, 2016). Nesse processo, o pensar em como facilitar para realizar tal movimento sem as ajudas do professor era necessário. Pensar nas possíveis regressões e progressões dos movimentos e até mesmo dos exercícios educativos.

Por fim, referente ao desenvolvimento da autonomia do aluno, uma reflexão sobre como muitos locais de ensino presencial da GA e/ou de outros temas que relacionem os conteúdos da ginástica, há uma aceleração do processo de ensino. Isso deve ocorrer, pela presença do professor ao lado do aluno, que a partir de manobras e ajudas, auxilia a executar o movimento, impossibilitando que ele erre. O excesso de intervenção por parte do professor, impede o aluno de se adequar, de se entender, de se adaptar, de descobrir seus limites, suas dificuldades, de vencer seus medos e resistências, um processo individual que demandaria mais tempo e necessitaria de um estímulo mais detalhado. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem marcado por uma menor autonomia do aluno pode culminar nessa aceleração. Entendemos que muitas questões e conceitos deveriam ser colocados para responder tal questionamento, algo que não é foco desse relato, porém entendemos também, que o intercâmbio dessas informações relacionadas ao tradicional ensino das ginásticas, possa enriquecer e instigar futuros estudos e pensamentos sobre seu processo didático e pedagógico.

3.2 As crianças no Ensino da Ginástica a distância

A comunicação nesta modalidade de ensino, por meio de vídeos chamadas,

está sendo uma alternativa muito utilizada nesses tempos de distanciamento social. Estar em comunicação com outro indivíduo de forma remota a metros da sua distância é possível. Porém, como será o processo de desenvolvimento da criança, em diferentes aspectos, quando se trabalha a ginástica artística dentro dessa modalidade de ensino?

Pode-se notar uma certa timidez inicial, ocasionada talvez pela exposição através de câmeras de seus celulares e computadores ou mesmo pelo não contato presencial com os colegas e professores, ou também por estarem no ambiente familiar com pais e/ou responsáveis as observando.

Felix apud Axia (2013, p.16), “caracteriza a timidez como uma sequência de sentimentos relacionados a um extremo medo, vivenciado pelo indivíduo, em determinadas situações sociais, principalmente aquelas diferentes, novas e desconhecidas”. Logo, conseguimos compreender o porquê situações como, a do professor ter de solicitar para o aluno ligar sua câmera para vê-lo executando os exercícios, ocorrem. Isso se dá, pela novidade de estar dentro de sua casa, com a sua imagem sendo transmitida por um aplicativo online, se movimentando de uma forma nova para outras pessoas que ainda não conheciam.

Outra situação, que está ligada diretamente a essa timidez é a sua relação com o medo. Um sentimento que segundo Brandão (2005), quando atrelado a competição, que é uma característica da ginástica artística no alto nível, torna aparente aos ginastas relatando sobre o fracasso, ao errar algum movimento, ao se lesionar, entre outros. Apesar do enfoque da aplicação da ginástica artística no projeto GINASTICAR não seja a competição, era possível visualizar questões relacionadas ao, não errar o movimento com medo do professor corrigir na frente de toda turma, e também medo de executar o movimento, pois poderia se machucar esbarrando em algum objeto, por exemplo. Ligamos esse medo também às formas de exposições nas aulas, como a situação de escolher não enviar os vídeos realizando a aula, tarefa que foi solicitada nas aulas assíncronas, porque esses deveriam ser enviados no grupo da turma a qual todos poderiam visualizar sua execução dos movimentos, sua “performance” e até mesmo sua aparência.

“A ginástica artística pode servir para muita coisa, devido ao desenvolvimento psicológico que proporciona” (NUMOMURA, 2008, p.26). Durante o projeto ocorreram momentos cruciais que mostraram além do desenvolvimento de aspectos físicos, motores e cognitivos dos alunos. O desenvolvimento psicológico era constante, principalmente se considerarmos que a todo o momento havia uma luta intrínseca, para se realizar movimentos sem um apoio de algum indivíduo ao seu lado. Desta forma, o desenvolvimento da autoconfiança foi um dos trabalhos que se possuiu o maior êxito, quando relacionarmos ao desenvolvimento psicológico. Era nítida, com a prática a demonstração de confiança ao

realizar um movimento ou na afirmação de saber realizar tal movimento, pelos alunos, o que acarretava na sua evolução durante as aulas.

Entretanto, houve um cuidado com o desenvolvimento dos movimentos, pois sabíamos que

“... a confiança precisa estar baseada na realidade. Se o ginasta Tem Uma autoconfiança rebaixada, então, possivelmente não se arriscará, terá medo de fracassar, dúvida sobre a sua capacidade como ginasta, deficiências para se concentrar e pensamentos negativos.

Por outro lado, ginastas com confiança em excesso podem realizar movimentos de risco para os quais ainda não tem habilidade suficiente.”
(BRANDÃO, 2005, p 113)

Algumas crianças que já haviam tido experiências com a ginástica anteriormente, apresentavam um certo excesso de confiança, por isso os bolsistas tiveram que possuir um olhar mais atencioso e cuidadoso, trabalhando assim com as crianças a não só a fortalecerem sua confiança, mas também saberem da sua atual realidade para a execução de tal movimento, ou tarefa, sem que se pulasse etapas.

3.3 A atuação dos pais na atividade remota

A participação dos pais na prática esportiva dos filhos é muito importante. Nunomura e Oliveira (2014, p.130) relatam que “O envolvimento dos pais é crucial para o desenvolvimento de atletas de alto nível, pois eles podem propiciar um ambiente favorável ao engajamento das crianças na prática de esportes.”

Quando pensamos na realização das aulas presenciais, as participações dos pais muitas vezes estão ligadas ao transporte, apoio emocional, alimentação, entre outras. Apesar de a participação ocorrer também na atividade esportiva online, ela se apresentou através de outras questões e ações. A procura para disponibilizar ao seu filho uma tecnologia que possibilita a sua participação nas aulas, os investimentos em materiais para o mesmo, a organização e participação como ajudante/cinegrafista, entre outros, foram situações as quais os pais se submeteram durante o desenvolvimento do projeto.

Apesar dos bolsistas procurarem a autonomia na realização das aulas, em alguns momentos foi necessário o auxílio dos pais na realização das atividades de aula. Assim, com a instrução dos bolsistas o pai realiza as ajudas para auxiliar no movimento.

Durante o projeto, alguns alunos se ausentaram por um tempo, o que gerou a necessidade do contato com os familiares para identificar o motivo por tal situação. Motivos esses como a indisponibilidade de aparelhos tecnológicos que tornassem o acesso possível e o horário da aula que impossibilitava a ajuda dos

pais e/ou responsáveis a conectar ao aplicativo para as crianças participarem, foram as justificativas.

Observamos que algumas crianças para participarem das aulas eram totalmente dependentes tecnologicamente de seus pais, o que se diferencia da falta de participação, quando falarmos de uma prática presencial. Oliveira e Nunomura (2014, p.126) expõem que Cogan e Vidmar (2000) “ênfatizam que os pais são vitais no bem-estar dos jovens ginastas, pois sem o apoio e a assistência parental, tanto emocional como financeira, seria difícil, se não impossível, manter o seu envolvimento na modalidade. ”

O projeto foi estruturado para a participação de todos, porém, isso só seria possível caso os envolvidos obtivessem interesse e possibilitasse de o mesmo acontecer em suas casas. Tivemos uma situação em que, por impossibilidade do responsável em estar auxiliando seu filho, esse só realizava as tarefas das aulas assíncronas. Esse tipo de situação nos mostra que não são apenas as crianças que devem desejar participar das atividades, mais também deve haver o apoio familiar no incentivo a prática esportiva, atrelada a uma proposta de ensino que permita esse desenvolvimento e acompanhamento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses tempos de pandemia, o isolamento social trouxe aos indivíduos a impossibilidade de executarem dois fatores para melhorarem e manterem a sua qualidade de vida: socializar e o exercício físico. Por isso, executar as atividades do projeto de extensão GINASTICAR, foi uma oportunidade de desenvolver a qualidade de vida dos seus participantes, transformando e ressignificando os seus lares para um ambiente de vivências e possibilidades positivas.

Vivemos numa década em que grandes avanços tecnológicos facilitaram a utilização desse meio remoto como forma de ensino. Porém, percebemos a desigualdade de acesso a mesma, seja pelo déficit de suporte de equipamentos, por problemas de conexão ou até a possibilidade da sua realização, o que impossibilitou se desenvolver de uma maneira mais satisfatória do que desejávamos fazer.

Dessa forma, foi possível desenvolver a prática e vivência da ginástica artística na iniciação, mesmo de uma forma remota. Essa experiência nos mostrou que é possível trabalhar a iniciação à ginástica artística pelo ensino remoto. Contudo, com uma proposta metodológica positiva para o ensino e aprendizagem, considerando todas as limitações que essa modalidade de ensino nos apresenta.

REFERÊNCIAS

BORTOLETO, Marco Antonio C. Acrobacia de Solo. *In*: BORTOLETO, Mar-

co Antonio C (org.); *et. al.* Introdução à pedagogia das atividades circenses. 1ª edição. **Fountoura Editora Ltda**: Jundiaí, p.15-36, 2008.

BROCHADO, Fernando Augusto; BROCHADO, Monica Maria Viviani. Fundamentos de ginástica artística e de trampolins: Educação Física no Ensino Superior. 1ª edição. **Editora Gunanabara Koogan S.A**, Rio de Janeiro, p. 1-165, 2005.

FELIX, Tatiane DA S. P. Timidez na escola: Um estudo histórico-cultural. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente – SP, p. 158. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92232/felix_tsp_me_prud.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

LANA, Raquel Martins et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública [online]**. v. 36, n. 3, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sHYgrSsxqKTZNK6rJVpRxQL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 Abr 2020.

LIMA, Leticia Bartholomeu de Queiroz; MURBACH, Marina Aggio; FERREIRA, Maria Dilailça Trigueiro de Oliveira; *et al.* Análise das condições de desenvolvimento da ginástica artística no Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 1, p. 133–143, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/byJJrKrsdR46PydCCYrXjHP/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 12 Jul. 2021.

Ministério da Saúde confirma primeiro caso de coronavírus no Brasil. G1 globo.com, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/02/26/ministerio-da-saude-fala-sobre-caso-possivel-paciente-com-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 22 dez. 2020.

NUNOMURA, Myrian; CARRARA, Paulo Daniel S.; CARBINATTO, Michele. Ginastica Artística Competitiva: considerações sobre o desenvolvimento dos ginastas. **Motriz: Revista de Educação Física**. UNESP, Rio Claro- SP. v.15, n.3, p. 503-514, jul/set. 2009.

NUNOMURA, Myrian. Ginástica Artística. **Odyseus Editora**: São Paulo, p. 5-158, 2008.

BRANDÃO, Maria. Aspectos Psicológicos da Ginástica Artística. *In*: NUNOMURA, Myrian; NISTA-PICCOLO, Vilma L. (org). Compreendendo a Ginástica Artística. 1ª edição., São Paulo: **Phorte Editora LTDA**, 2005, p.1-181.

OLIVEIRA, Mauricio S.; NUNOMURA, Myrian. A participação dos pais na carreira das atletas femininas de ginástica artística: a perspectiva dos técnicos, **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28 n. 1, p. 125-134, jan/mar 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/Yyjs-CP4hJ5tF5VTY6JKPq3n/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 mar 2021.

SCHMITT, Camila DA S.; DOMINGUES, Maria. J. C. DE S. Estilos de

aprendizagem: um estudo comparativo. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 361–386, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CgyjHL3TRXbgwRdWphLbcks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 agosto de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Universitário. **Resolução nº 10/2020, de 18 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão de suas atividades acadêmicas e administrativas no âmbito da UFJF em decorrência da pandemia COVID-19 e dá outras providências. Juiz de Fora: Conselho Universitário, 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-10.2020-CONSU.pdf>. Acesso em: 16 jun 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. **Resolução nº 23/2020, de 3 de julho de 2020**. Estabelece normas para desenvolvimento de ações de extensão na UFJF no contexto de suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia COVID-19. Juiz de Fora: Conselho Universitário, 2020. Disponível em: https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o_23.2020-CONSU-Desenvolvimento-de-a%C3%A7%C3%B5es-de-extens%C3%A3o-RETIFICADA.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. Educação à distância: rompendo fronteiras. *In*: VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. Introdução à Educação a Distância. [s.l.] [s.v] **RDS EDITORA**, 2010. p. 9-24 Disponível em: <https://docplayer.com.br/2546996-Eloisa-maia-vidal-jose-everardo-bessa-maia-introducao-a-educacao-a-distancia.html>. Acesso: 20 julho 2020.

TSUKAMOTO, Mariana H. C.; NUNOMURA, Myrian. Iniciação Esportiva e infância: Um olhar sobre a ginástica artística. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 159-176, maio 2005. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/166/175>. Acesso em: 20 mar 2021.

PEDAGOGIA SISTÊMICA: UMA ABORDAGEM DE AJUDA QUE INTEGRA RELAÇÕES AMOROSAS E CURATIVAS NA ESCOLA

Fábio Kobol Fornazari¹

1. INTRODUÇÃO

Constelações Familiares (*Familienstellen* no conceito original, em alemão) é uma abordagem com efeitos terapêuticos, filosóficos e existenciais. Tem por base, além de uma síntese de desenvolvimentos de referências e contribuições de escolas psicoterápicas, como a psicanálise, a análise transacional, o psicodrama e outras, o método fenomenológico de observação da realidade e das relações que a condicionam.

Esse procedimento aponta um caminho de conhecimento a respeito de determinados assuntos e questões que por vezes estão ocultos, tais como causas relacionais e transgeracionais que atuam sobre realidades sociais concretas, como no caso da realidade escolar, do processo de aprendizado e das relações, visões e crenças de pais, professores e alunos.

Para isso, lança mão de uma postura que conecta observação e percepção com a realidade tal como ela é, sem intenção, sem pena, sem julgamento e sem medo, para que os movimentos possíveis de resolução possam emergir à consciência e os movimentos possíveis sejam aclarados na consciência e concretizados na prática das relações. Para isso, procede-se à observação sem intenção para, a partir dela, alcançar-se um “centro vazio” (HELLINGER, 2005, 2006, 2015), que abre espaço para que algo oculto, antes inconsciente, se revele no campo dos relacionamentos humanos.

A abordagem do fenômeno, sem hipóteses apriorísticas e sem julgamento, pode informar ao campo, no caso, por exemplo, da relação educacional em questão e entre seus integrantes, o conhecimento sobre informações antes não observados, incluindo e acolhendo tudo que se apresenta na realidade, tal qual ela é e se processa. Caminha-se ao encontro das soluções, da reconciliação, da

¹ Mestre em Administração Pública (FGV), Pós-Graduado em Constelações Familiares (Innovare/Hellinger Schule), Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental (ENAP); Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais (FUABC). Facilitador de Constelações Familiares Sistêmicas, psicoterapeuta, professor e gestor. E-mail: fkobol@gmail.com.

paz e da maior efetividade dos objetivos e missões do fenômeno educacional.

O fundador das Constelações da forma como hoje a conhecemos é o pensador, terapeuta, pedagogo, humanista e escritor alemão Bert Hellinger. Trata-se de uma abordagem capaz de mostrar com simplicidade, profundidade e praticidade onde está a raiz, a origem de um distúrbio de relacionamento, de aprendizado, de um emaranhamento de papéis e lugares no ambiente em que a questão se desenrola, levando indivíduos e campos (no caso desta análise, o educacional) a outro nível de consciência em relação aos problemas, mostrando uma solução prática de pertencimento, respeito e equilíbrio.

Quando aplicamos os princípios de Hellinger no âmbito pedagógico, procura-se integrar no processo de aprendizado e nas relações daí decorrentes, a história e as causalidades que permeiam os sistemas familiares, de onde todos proviemos, de forma ampla, integrada e transgeracional, e na forma como elas se expressam no campo pedagógico.

Com o tempo, vem sendo aplicada também em outros campos em que as relações humanas se constituem como alicerce dos fenômenos e da ação humana, como no caso das organizações e empresas, do direito e das técnicas de mediação, da pedagogia e das relações entre os participantes no ambiente escolar e de aprendizado, como dissemos.

Parte-se do pressuposto de que todos os integrantes de um determinado campo estão interconectados e têm papéis e lugares atribuídos no processo. Dessa forma, entre integrantes interconectados a temática do reconhecimento e do pertencimento demonstrará como se organizam relações que expressam determinados papéis familiares, organizacionais e educativos em dinâmicas de aproximação e reintegração de vínculos, na tentativa de alcançar soluções a serem implementadas em situações concretas.

Assim, quando aplicadas em campos concretos de relações sistêmicas, as Constelações Familiares promovem a percepção de causas ocultas de dificuldades e emaranhamentos, bem como a retomada e repetição inconscientes de destinos familiares sistêmicos em desequilíbrio, por meio de ações e sentimentos que se apresentam na vida relacional presente da pessoa e que tendem a manter um padrão de conflito. Dessa forma, fica mais clara a possibilidade de tomada de consciência e atitude de mudança para a cessação das repetições de padrões, ou seja, para soluções e curas, para melhoria do processo educacional e das relações entre os agentes do campo pedagógico.

Hellinger sistematizou esse processo de aprendizado fenomenológico a partir da observação do comportamento humano em meio aos seus sistemas de relacionamento. Constitui um referencial e conjunto de observações e conhecimentos que englobam tal paradigma e abordagem, uma forma nova que nos

permite ampliar a possibilidade de conhecimento sobre a forma como nossa espécie se organiza para servir ao ciclo da vida e ao aprendizado das gerações.

Entre os principais fundamentos do legado teórico de Hellinger, consubstanciam-se as denominadas *Ordens do Amor nas Ordens da Ajuda*. Esses princípios já vêm sendo aplicados ao fenômeno educacional, o que podemos chamar, de uma forma geral, de uma **pedagogia sistêmica**.

2. ORDENS DO AMOR

As **Ordens do Amor** são três fundamentos, princípios básicos da Vida, que influenciam nosso comportamento, mesmo que delas não tenhamos consciência. Quando ampliamos a percepção sobre estas ordens, podemos nos guiar para escolhas que trazem mais leveza, fazendo fluir, também de forma mais saudável e harmônica, os vínculos biológicos e afetivos. Essas ordens ou princípios estão, assim, presentes em três “leis” essenciais: Pertencimento, Hierarquia e Equilíbrio entre dar e tomar.

Em relação ao **Pertencimento**, todos os que fazem parte de um sistema familiar, ou educacional, têm o mesmo direito de pertencer. Portanto, ninguém que pertença a um sistema pode ser excluído sem que gere uma consequência que demandará uma compensação – seja entre os que o excluíram, seja entre seus descendentes, seja entre aqueles afetados pela exclusão. Aqui não cabem considerações de valor ou julgamento subjetivo, tais como se o pertencente é ‘bom’ ou ‘mau’, ou se é justo ou injusto criticar, julgar, punir, se envergonhar ou, em suma, excluir alguém do sistema.

A **Hierarquia** é tão somente uma consciência coletiva que estabelece uma ordem fundamentada no tempo: os que chegaram antes, por exemplo, os pais, têm precedência em relação aos que vieram depois, no sentido de poder de decisão, responsabilidade e autorresponsabilidade. Cada um tem direito a um lugar específico na família ou no grupo relacional, trata-se de um vínculo permanente. A ordem obedece a uma hierarquia etária, ou seja, vem do mais antigo para o mais jovem, de quem chegou antes ao sistema ao que chegou depois. Cada um dos membros que veio antes influencia os que chegam depois, que deles recebem herança genética, social e vivencial. Quando a ordem é respeitada e restabelecida, cada um pode se encarregar daquilo que é seu de direito, tomar seu lugar e harmonizar as relações, tomando e agindo apenas naquilo que lhe pertence, o que torna a jornada mais leve.

O **Equilíbrio** entre o dar e o tomar ocorre quando não se aplica o princípio da ordem ou hierarquia no tempo. Para que a relação não repercuta em desordem e desconstituição da relação, é necessário o equilíbrio entre o que se dá e o que se recebe do outro, por exemplo, no equilíbrio profissional, nas

atribuições e na remuneração pelo trabalho praticado pelos agentes no processo educativo. Sempre que alguém toma ou dá mais ou menos que o devido, surge uma dificuldade que comunica a necessidade de reequilíbrio.

Apesar de ser intrínseco à nossa espécie, o alinhamento às ordens do amor é um desafio presente na vida de cada um, pois a desordem geralmente é produzida com a consciência leve e por amor à história familiar ou a valores arraigados como certos e justos.

2.1 Ordens da Ajuda na Escola

Existem princípios que estruturam as relações humanas que são basilares da espécie. São formas de organização para a preservação da vida, para o desenvolvimento social, pessoal e cognitivo de cada um, na jornada humana de evolução e progresso do conhecimento. O professor, o gestor ou o agente do processo escolar está, ao fim e ao cabo, a serviço desse processo, a serviço das famílias que trouxeram ao mundo novos sujeitos na aventura humana e requerem da instituição e do fenômeno educacional a preparação dos seus para uma melhor evolução no ciclo da vida e aperfeiçoamento de nossa compreensão de tudo e de todos, enriquecendo e valorizando encontros, *experienciando* e encaminhando movimentos de solução para a superação de dificuldades.

Hellinger enumerou as chamadas “**Ordens da Ajuda**”, que são formas de atuar em campos em que as relações humanas são a base do desenvolvimento da atividade e da missão de sustentação de melhoria e resolução de conflitos pessoais ou sociais. No campo educacional, por exemplo, a ajuda tem êxito quando as ordens são internalizadas e se tornam prática, especialmente tendo em vista a criança e o processo de aprendizagem como objetivo dessas relações. As Ordens são as seguintes:

- ***“Dar apenas o que se tem e somente esperar e tomar o que se necessita.”***

A desordem começa quando a pessoa (por exemplo, o agente no processo educacional) quer dar o que não tem, e a outra quer tomar algo de que não precisa, ou exige algo que o outro não pode dar. Há os limites da ajuda, do dar e tomar, respeitar a força e a autorresponsabilidade. Portanto, há que se dar o que temos e tomar o que precisamos.

- ***“Submissão às circunstâncias; interferir e apoiar à medida que elas o permitirem, com discrição e força.”***

Trata-se do respeito ao destino de cada um, à necessidade de olhar o todo, ajudar em conjunto, conforme o movimento do outro, sem imposição ou pretensão. Uma postura de humildade perante a história do aluno e de sua família, da

forma como o aprendizado se desenrola, na capacidade de cada um e conforme alunos, pais e professores se organizam e se relacionam, permanecendo dentro das possibilidades de apenas interferir se as circunstâncias permitirem, ou seja, submeter-se ao contexto, tal qual se *apresenta; sim à circunstância; sim ao que é.*

- ***“O ajudante (professor/gestor escolar) se coloca como um adulto perante outro adulto (pais) que procura ajuda, com autonomia, responsabilidade e ciente das consequências.”***

Não se trata de uma projeção da relação de pais com filhos, nem de substituição dessa relação (transferência). Dessa forma, não permite que o outro se infantilize na relação de ajuda, nem haja transferência de responsabilidades e emaranhamento de papéis e lugares na relação. Não se é melhor que o outro porque se sabe mais sobre determinado tema ou assunto.

- ***“O “outro” não é um indivíduo isolado, é parte de uma família e de uma história transgeracional, ou seja, de seus ancestrais e parceiros distribuídos no tempo e no espaço.”***

Dessa forma, a ajuda suplanta o particular e se torna sistêmica. O ajudante percebe o outro como parte de uma família e de uma narrativa (pais, ancestrais, relações atuais). Quem ajuda/educa, olha e honra a todos, inclusive os excluídos e os julgados e condenados pela moralidade ou por valores não hegemônicos. O educador se dedica à família toda, com empatia sistêmica, *olhando* para algo maior: a pessoa, sua história e contexto. Uma mirada em todos os pertencentes, que é inclusiva, gera o acolhimento do sistema como um todo.

- ***“A ajuda está a serviço da reconciliação, da paz e da união, mas não julga nem diferencia os bons e maus; todos estão à serviço de algo maior.”***

Trata-se do amor a cada um como ele é, por mais diferente que seja de mim. Às vezes o ajudante/educador, sob pressão de sua boa consciência e da influência da opinião pública, limita sua empatia e compaixão pelo julgamento, acusação e condenação. Procurar dar lugar no próprio coração àqueles de quem se queixa. Aquilo que se reconcilia em nosso coração também se reconcilia no coração do ajudado. Nos casos em que há conflitos instalados, a ajuda sem julgamento permite abarcar a tudo e a todos tal como são; olhar e amar tudo e todos tais quais se apresentam no ambiente escolar e em seu campo de relações, expandindo o coração inclusivo e dando condições para a manifestação do movimento de reconciliação.

- ***“Concordar com a situação de cada pertencente, sem pesar”***

Reconhecer, com respeito, tudo que configura a presença do aluno, sua

família, seus anseios, suas dificuldades, tudo que revela o passado que constitui em sua história pessoal e social, sua maneira de ser no presente, entendendo-a, apesar de possíveis dificuldades, como uma fonte de força. Quando se educa sem lastimar, mas com foco na solução e em respeito à realidade de cada um, também se tem força para transformar.

3. PEDAGOGIA SISTÊMICA NA PRÁTICA

Uma das questões mais prementes no ambiente escolar é o da mediação de conflitos. Nesse caso, o agente da educação que está atuando sobre o processo precisa levar em conta, por exemplo, perguntas tais como: “*em nome de quem se está repetindo isto?*” ou “*quem, no sistema de relações desse aluno, não está sendo visto e incluído?*” ou, ainda, “*qual a causa real da agressividade ou do preconceito manifestado?*”.

É importante, como dito acima, deixar claro que não se está à procura do erro ou do culpado, nem da aplicação pura e simples de punições. Tanto quanto possível, procura-se atuar, por exemplo, como uma abordagem de Constelação Familiar aplicada na escola, para que cada envolvido numa situação de conflito possa ver e reconhecer o outro, sua individualidade, seus valores, seus medos, anseios e, principalmente, sua presença, naquele construir de empatia para aquele (s) ser com quem se convive no mesmo processo relacional e com o qual se pode construir relações saudáveis e positivas.

Jovens alunos em situação de conflito, por exemplo, podem ser colocados em um campo fenomenológico, por meio de representantes, para que olhem o campo amplo em que seus conflitos se desenrolam, para que a pulsão de agressividade possa ser transmutada em acolhimento e co-pertencimento, construindo um espaço compartilhado de aprendizado comum. A presença e a supervisão de facilitador de Constelações Sistêmicas, bem treinado e focado, é fundamental para auxiliar o processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte de ajudar requer consciência e equilíbrio. Na relação com o outro, requer respeito verdadeiro, que abandone tanto a pretensão de superioridade quanto o medo e o pesar sobre a questão que está a trabalhar. Em vez de solidariedade no infortúnio, apresenta-se compaixão, acolhimento e inclusão.

A ampliação de consciência com o trabalho de promoção do autoconhecimento pode transformar os profissionais que atuam no ambiente escolar e pedagógico, em consonância com pais e alunos, em promoções de ambientes mais inclusivos, afetivos e equilibrados, onde cada agente toma para si sua perspectiva e papel social no processo, harmonizando as relações e permitindo um novo conhecimento.

Posturas de ajuda perante o outro e seu entorno, em harmonia com a história pessoal e transgeracional de todos os participantes no processo, sua origem, histórias pessoais e ancestrais, incluindo tudo e todos da forma que são na realidade, são maneiras de enxergar, por exemplo, alunos em crise, em dificuldade de aprendizagem, relações agressivas, preconceituosas e *bullying*, sofrimento psíquico, questões críticas no ambiente familiar. Tais fatores se revelam na dificuldade de implementação satisfatória das metas do processo educativo e em relações corrosivas, quando não, violentas.

Um agente de mudança responsável, autônomo e consciente, disposto a questionar seus próprios paradigmas e a caminhar para o “mais”, torna-se necessário, amparado por essa ampliação de consciência fenomenológica e sistêmica.

Aquilo que recebemos com alegria, respeito e gratidão, passamos à frente da mesma forma, em um grande movimento de crescimento. O movimento de expansão e acolhimento, despertando consciência ampliada que se apodera do conhecimento na sua forma mais ampla e sistêmica, é um poderoso movimento para a reconciliação e para a paz. Paz na própria alma, paz em nossas relações, paz em nosso lugar no mundo. A arte de ajudar requer consciência e equilíbrio.

A relação com o outro, requer respeito verdadeiro, que abandone tanto a pretensão de superioridade, como o medo e o pesar sobre a questão que está a trabalhar. Em vez de solidariedade no infortúnio, a compaixão.

6. REFERENCIAIS

BOURBEAU, Lise. **As Cinco Feridas Emocionais: rejeição, injustiça, abandono, humilhação e traição**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

GARCÍA, Angélica Patricia Olvera VILAGINÉS, Mercé Traveset; ENRICH, Carles Parellada. *Sintonizando las miradas soluciones amorosas y breves a los conflictos entre la escuela y la familia*. México: Grupo CUDEC, 2011.

GARCÍA, Angélica Patricia Olvera. **Pedagogia Hellinger**. 1.ed. São Paulo: Ed. Terra Humida, 2019.

HELLINGER, Bert. **A simetria oculta do amor**. Porque o amor faz os relacionamentos darem certo. São Paulo: Ed. Cultrix, 1998.

HELLINGER, Bert. **Ordens do amor. Um guia para o trabalho com constelações familiares**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2003.

HELLINGER, Bert. **O outro jeito de falar. Um curso para pessoas com distúrbios da fala e seus ajudantes**. Patos de Minas: Ed. Atman, 2004.

HELLINGER, Bert. **Ordens da ajuda**. Patos de Minas: Ed. Atman, 2005.

HELLINGER, Bert. **A fonte não precisa perguntar pelo caminho. Um livro de consulta**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2005.

- HELLINGER, Bert. **O essencial é simples**. Patos de Minas: Ed. Atman, 2006.
- HELLINGER, Bert. **No centro sentimos leveza**. Conferências e histórias. Patos de Minas: Ed. Atman, 2006.
- HELLINGER, Bert. **Desatando os laços do destino. Constelações familiares com doentes de câncer**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.
- HELLINGER, Bert. **Conflito e paz: uma resposta**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2007.
- HELLINGER, Bert. **O amor do espírito na *Hellinger ciencia*®**. Patos de Minas: Ed. Atman, 2009.
- HELLINGER, Bert. **Constelações familiares. O reconhecimento das ordens do amor. Conversas sobre emaranhamentos e soluções**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2011.
- HELLINGER, Bert. **A cura: tornar-se saudável, permanecer saudável**. Belo Horizonte: Ed. Atman, 2014.
- HELLINGER, Bert. ***An Education of Our Time***. Berchtesgaden: Hellinger Publications, 2014.
- HELLINGER, Bert. **Olhando a alma das crianças. A pedagogia *Hellinger* ao vivo**. Patos de Minas: Ed. Atman, 2015.
- HELLINGER, Bert. **A fonte não precisa perguntar pelo caminho. Um livro de consulta**. Patos de Minas: Ed. Atman, 2015.
- HELLINGER, Sophie. **A Própria Felicidade. v. 1 e v. 2**. Brasília: Tagore Editora, 2019.
- HELLINGER, Bert; HÖVEL, Gabriele. **Um lugar para os excluídos. Conversas sobre os caminhos de uma vida**. Patos de Minas: Ed. Atman, 2006.
- SCHÜTZENBERGER, Anne A. **Meus Antepassados**. São Paulo: Paulus, 1997.
- SHELDRAKE, Rupert. **A ressonância mórfica e a presença do passado. Os hábitos da natureza**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- VON BERTALLANFY, Ludwig. **Teoria Geral de Sistemas**. São Paulo: Ed. Vozes, 1973.

AS AULAS REMOTAS NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO

Francisco Eric Vale de Sousa¹

Wanderson Fernando Moraes de Aguiar²

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), foi declarado no dia 09 de março de 2020 que a COVID-19 era uma doença infecciosa provocada por um vírus que se propagava em humanos. E depois de dois dias, foi comunicado ainda pela OMS que a COVID-19 se caracterizava como uma pandemia, devido aos mais de 118 mil infectados, em 114 territórios naquele momento, dos quais 4.291 vieram a óbito (OMS, 2020). E para que esse vírus não alastrasse e possibilitasse mais mortes pelo mundo, estabelece-se o distanciamento social (Martins; Guimarães, 2022), acreditando que essa medida poderia fazer com que houvesse a diminuição do contágio. Dessa forma, orientou-se que todos os estabelecimentos, desde os comerciantes até as instituições de ensino fossem fechadas.

Essa ação ocasionou diversas complicações visto que não havia um plano emergencial no sentido acadêmico para o desenvolvimento das atividades escolares. Assim, o fechamento das instituições forçaram líderes educacionais junto com a comunidade local a buscarem meios que pudessem garantir qualidade, continuidade e o ensino-aprendizado efetivo. Assim, surge o uso de utilizar a tecnologia a favor da situação corrente. Nesse contexto as instituições de ensino tiveram que mudar do seu percurso e as formas de trabalho e assim, se restabeleceu aos poucos com novos formatos de se alcançar o ensino-aprendizado (GANDRA et al, 2021; QUIROGA, 2020; VIRCELLI, 2020 E ALMEIDA; ALVES, 2020).

Perante o exposto fica notória a importância das tecnologias para o desenvolvimento de diversas atividades e de setores distintos, tais como as de cunho

1 Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação São Francisco – FAESF e Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER, Mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília e Doutor em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle. Professor dos cursos de Educação Física e Pedagogia da Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF.

2 Acadêmico do Curso de Licenciatura em pedagogia pela Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF.

educativas (Silva; Barreto, 2019). Com isso a educação formal precisou se utilizar de forma mais efetiva dessas que passaram a ser soluções para o contexto instaurado. Além disso a situação pandêmica também colaborou para que se efetivasse aquilo apontado pela nova Base Comum Curricular - BNCC, nesta inclui em suas competências gerais a Cultura Digital (Machado; Amaral, 2021) que é justamente o uso de todos os recursos possíveis para o engajamento, disseminação e construção do conhecimento. Assim sendo o objetivo geral deste estudo foi evidenciar as produções científicas publicadas em periódicos nacionais acerca da educação rural/rural e a pandemia do COVID-19. Para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, na qual buscou-se no google acadêmico por meio de descritores materiais científicos correspondentes ao ano de 2020 até 2022. Estes por sua vez foram lidos e analisados e posteriormente organizados em forma de quadro. Conclui-se ainda que tivessem poucas produções científicas acerca da temática em questão, o que pode inferir-se que essa modalidade de educação ainda sofre com a falta de recursos e ferramentas tecnológicas.

METODOLOGIA

Apresente pesquisa foi desenvolvida com base em abordagem qualitativa, do tipo descritivo exploratório (Oliveira; Strassburg; Piffer, 2017). Ela caracteriza-se ainda como pesquisa bibliográfica é a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas da web e sites (Lima, Mito, 2007). Para tanto, é necessário definir o tipo de pesquisa que será desenvolvida, bem como os métodos e técnicas de coletas e análise de dados que serão adotados.

Considerando que a relação de uma pesquisa envolve muitos aspectos importantes como tipo de pesquisa e o percurso metodológico seguido para alcançar os resultados, o trabalho apresentou parte de um amor da qualitativa. De com Reis (2012, p. 61): “a abordagem qualitativa está modo como interpretamos e damos significados ao analisamos os fenômenos abordados sem empregar métodos e técnicas estatísticas para obter resultados sobre o problema o tema estudado”.

Para tanto foi realizada buscas de materiais científicos, destes foram incluídos nesse estudo somente artigos científicos publicados em periódicos nacionais e que estejam disponíveis em plataformas gratuitas e redigidos em português e que tenham sido publicados em periódicos especializados durante o período de 2020 a 2022. E foram excluídos deste estudo materiais publicados como resumos publicados em anais, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Teses, Dissertações, livros e capítulos de livros.

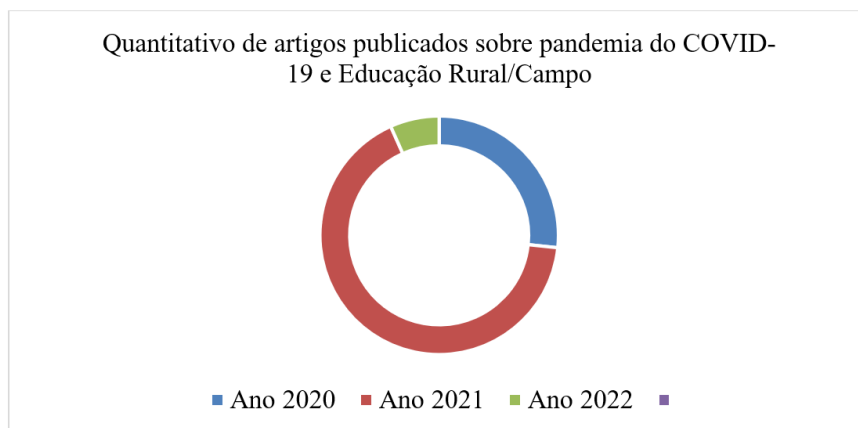
Os artigos foram coletados por meio da plataforma gratuita o Google Acadêmicos. Assim serão utilizados descritores como: pandemia and educação

rural; pandemia and educação do campo. Após realização da pesquisa dos artigos estes foram lidos e selecionados para compor a pesquisa. Assim os selecionados foram organizados em formato de quadro na qual houve a descrição do título, autor (es), objetivo do estudo e periódico e ano.

RESULTADOS

Após realizar a pesquisa dos artigos estes foram lidos e selecionados para compor a pesquisa. Assim foi possível pesquisar no google acadêmico 15 (quinze) artigos científicos publicados entre 2020 até 2022. Destes, foram encontrados apenas 04 (quatro) publicados em 2020, 10 (dez) publicados em 2021 e apenas 01 (um) publicado em 2022, como demonstrado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantitativo de produção científica a respeito de Educação Rural/Campo relacionado a Pandemia do COVID-19



Fonte: próprio autor

Dos artigos publicados em 2020 foi possível observar que eles tratam diretamente a respeito do docente, ou seja, evidenciando os desafios enfrentados, mas também as conquistas. Além disso, é possível também perceber que os artigos foram publicados em revistas brasileiras. Já os artigos publicados em 2021 há um levantamento quanto as aulas remotas e as práticas pedagógicas quanto a esse modelo de ensino que foi sugerido pelo Estado. Os matérias pesquisados foram publicados em revistas nacionais e internacionais, possibilitando assim maior amplitude das pesquisas, rompendo assim territorialidade. E o artigo de 2022 trata sobre o retrato da educação no período da pandemia retratando a realidade local. O material foi publicado em uma revista nacional.

Quadro 1 - Demonstrativo das produções científicas de 2020 – 2022

TÍTULO	AUTOR (ES)	OBJETIVO DO ESTUDO	PERIÓDICO E ANO
Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia	Elizeu Clementino de Souza; Michael Daian Pacheco Ramos	Compreender os efeitos das medidas de isolamento social sobre o trabalho dos professores da educação do campo.	Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 806-823, set./dez. 2020
Escolas rurais de Rio Verde –GO: os desafios dos professores ao processo de ensino e aprendizagem em meio a pandemia	Ana Maria Franco Pereira; Maria Zeneide C. Magalhães de Almeida	Descobrir quais os desafios enfrentados pelos professores da zona rural, no atual momento de pandemia, ao oferecer um ensino de qualidade à todos e para todos.	HUMANIDADES & TECNOLOGIA (FINOM) - ISSN: 1809-1628. vol. 27- out/dez. 2020.
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: Narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais	Maria Antônia de Souza; Maria de Fátima Rodrigues Pereira; Maria Iolanda Fontana;	Compreender a política de ensino remoto e suas condições de realização no contexto rural	Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1614-1631, Edição Especial, 2020.
Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios	Tatiane Novais Brito; Marinalva Nunes Fernandes; Jaime de Jesus Santana	Compreender como tem ocorrido o Ensino Remoto nas escolas do campo de Ibiassucê - BA; examinar de que forma questões históricas e sociais se desdobram dentro do contexto escolar; debater pontos do Ensino Remoto presentes no cotidiano familiar e docente que refletem no processo de ensino aprendizagem; elencar problemáticas do ensino mediado pelas tecnologias digitais na Educação do Campo.	Revista Brasileira de Educação do Campo, v.5, e10278, 2020.
Educação do Campo: Aulas remotas e os desafios frente ao avanço da Covid19 no estado da Bahia	MOREIRA, Antônio Domingos1 SANTOS, Arlete Ramos dos2	Discutir os reflexos da pandemia da Covid-19 e a retomada do ensino emergencial no estado da Bahia, no contexto da Educação do Campo.	Revista Velho Chico, Bom Jesus da Lapa (BA), v. 01, n. 01, p. 191-208 Abr/2021
A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: Como o professor tem reinventado sua prática	Hérika Schneider Sobral do Nascimento; Alex Correa Pontes; Jessé Alves de Araujo3	Compreender como o docente do campo vem enfrentando os desafios do ato de educar diante o cenário de pandemia mundial, uma vez que as aulas têm sido adaptadas para o ensino remoto de urgência. Compreender o processo de readaptação da prática didática do professor é imprescindível para percebermos se a educação do campo tem avançado em meio à crise que a educação vivencia.	RECIMA21 - Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia, v.2, n.5, 2021
EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: Ensino remoto para quem?	Maria do Socorro Pereira da SILVA; Adriana Lima Monteiro CUNHA; Thaynan Alves dos SANTOS	Analisar os impactos da pandemia nas escolas básicas do campo, com implantação do ensino remoto, destacando a exclusão educacional dos camponeses no acesso às tecnologias digitais.	Rev. @mbienteeducação, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 417-431, maio/ago. 2021

<p>Educação do campo e os efeitos da pandemia no trabalho docente: uma análise crítica necessária</p>	<p>Antônio Domingos Moreira; Jamile de Souza Soares</p>	<p>Nortearam em investigar a formação docente no campo, observar a utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto e compreender os desafios do sistema educacional no estado da Bahia</p>	<p>Emancipação, v.21, e.2118144, 2021.</p>
<p>Tempos de pandemia: desafios e lutas para as comunidades do campo</p>	<p>Soenil Clarinda de Sales; Rafaelina Maria Ferraz; Blaiony de Paula Arantes Passos; Anastácia Maria Ferraz da Silva; Magna Aparecida Arantes Passos Rondon; Elizangela Dias Kemer; Regiane Laura Prado de Oliveira; Rosilda Pinheiro de Oliveira</p>	<p>Levantar uma discussão acerca dos desafios e lutas enfrentados pelas escolas do campo durante a pandemia</p>	<p>Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.9, p. 92133-92141 sep. 2021</p>
<p>Educação, povos do campo e pandemia da COVID-19: reflexões a partir de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira</p>	<p>Luiz Paulo Ribeiro; Álida Angélica Alves Leal; Leandro Oliveira; Sandra Regina Sanches Ribas</p>	<p>Analisar repercussões da pandemia da COVID-19 para a educação em comunidades rurais nas quais estudantes de Licenciatura em Educação do Campo (LECamp) de uma universidade pública brasileira trabalham e/ou residem</p>	<p>REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO, v.86, 2021.</p>
<p>Educação Inclusiva Digital em Época de Pandemia: Um Relatório de Experiência de Alunos da Zona Rural</p>	<p>Leonardo Santos Miranda; Moisés Souza do Nascimento; Maria Durciane Oliveira Brito; Rita de Cássia Elias de Souza; Davi Nascimento Costa; Teresa Fortes Castelo Branco</p>		<p>Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v.2, p.89-99, 2021.</p>
<p>Desafios do ensino remoto na educação de jovens e adultos na comunidade do assentamento rural companhia agroflorestal industrial do Pará – CAIP</p>	<p>Giselle Pantoja Ferreira; Alcicléia dos Santos Pinto</p>	<p>Testemunhar o esforço das autoras, na condução das atividades de ensino remoto e abordar os desafios que existem em tempos de pandemia.</p>	<p>Braz. J. of Bus., Curitiba, v. 3, n. 3, p. 2262-2267, jul. /set. 2021</p>
<p>A problemática do ensino remoto na educação do campo na pandemia da Covid-19</p>	<p>João Luís Friedrich; Kathilene Regina da Silva; Annecy Tojeiro Giordani; Maria Aldinete de Almeida Reinaldi</p>	<p>Investigar como os estudantes de um Colégio Estadual do Campo têm desenvolvido suas atividades no contexto do Ensino Remoto em razão da pandemia da Covid-19, assim como suas possibilidades e limitações diante da problemática de acesso aos recursos tecnológicos.</p>	<p>Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 101-114, maio-ago. 2021</p>

<p>POLÍTICA CURRICULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: Discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia</p>	<p>Gabriela Sousa Rêgo Pimentel; Simone Leal Souza Coité</p>	<p>Analisar a percepção dos dirigentes municipais de educação de 14 municípios da região oeste da Bahia sobre o desenvolvimento de atividades de gestão educacional em tempos de isolamento social, provocado pela pandemia da Covid-19</p>	<p>Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 30, n. 61, p. 267-282, jan./mar. 2021</p>
<p>Educação do campo em tempos de pandemia no município de Riacho de Santana</p>	<p>Antônio Domingos Moreira; Ramofly Bicalho.</p>	<p>Apresentar os efeitos da organização do trabalho docente e as discussões sobre a dinâmica da educação do campo em tempos de pandemia da Covid-19, no município de Riacho de Santana, Bahia, refletindo acerca do papel das políticas públicas neste processo de mudanças no novo formato educacional.</p>	<p>Roteiro, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022</p>

Fonte: próprio autor

CONCLUSÃO

A presente pesquisa possibilitou demonstrar que as produções científicas acerca da educação rural/campo no período de pandemia do COVID-19, momento este que deixou evidente tamanha desigualdade de acesso à educação em formas tecnológicas, evidenciando assim que o Brasil ainda precisa evoluir na acessibilidade a rede de internet quanto também a recursos tecnológicos, visto que os documentos nacionais que regem a educação sugerem e enfatiza o quão as tecnologias devem está presente no dia a dia escolar.

Diante disso, percebe-se tamanho contexto contraditório, visto que a modalidade de ensino aqui em questão sofre demasiadamente por falta de recursos diários quanto mais a recursos e ferramentas tecnológicas. E tais realidades carecem a evolução dos educandos, que possui os mesmos direitos dos discentes que estão em espaços urbanos. E, além disso, o próprio contexto social atual demonstra a necessidade de emergir a comunidade acadêmica as tecnologias.

Além disso, este estudo também conclui as poucas produções científicas acerca da situação de pandemia e educação rural/campo, e aqui se faz necessário afirmar que as pesquisas sobre esse contexto e tendo como foco a comunidade aqui estudada merece ser evidenciada a toda a comunidade, para que todos possam não só conscientizar-se, mas perceber que em meio ao caos imposto devido à pandemia, essa modalidade de ensino também buscou meios diversos e por vezes até inovadores para que a educação continuasse a ser uma pratica diária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educa-**

ção, *[S. l.]*, v. 12, n. 28, p. 1–18, 2020.

GANDRA, Elen Cristiane; SILVA, Kênia Lara; PASSOS, Hozana Reis; SCHRECK, Rafaela Siqueira Costa. Enfermagem brasileira e a pandemia de COVID-19: desigualdades em evidência. **Escola Anna Nery**, v.25, (spe), 2021.

QUIROGA, F. L. Epistemologia da pandemia — século XXI: o fim do sono e a intensificação do fascismo. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 106–125, 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál. Florianópolis** v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

MARTINS, Thalyta Cassia de Freitas; GUIMARÃES, Raphael Mendonça. Distanciamento social durante a pandemia da Covid-19 e a crise do Estado federativo: um ensaio do contexto brasileiro. **SAÚDE DEBATE** | RIO DE JANEIRO, V. 46, N. Especial 1, P. 265-280, Mar 2022.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21034, 2021.

OLIVEIRA, Nilton Marques de; STRASSBURG, Udo; PIFFER, Moacir. TÉCNICAS DE PESQUISA QUALITATIVA: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL. **Ciências Sociais aplicadas em Revista – UNIOESTE/MCR**, v.17, n.32, 2017.

SILVA, Paulina Gessika Ferreira da; BARRETO, Esmênia Soares Costa. A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, FORTALEZA. Anais VI CONEDU. CAMPINA GRANDE: REALIZE EVENTOS E EDITORA, 2019. v. 1.

VERCELLI, L. de C. A. Aulas remotas em tempos de covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @mbienteeducação**, v13, n.2, 47–60, 2020.

REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM E ESTÉTICA NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Marina Arantes Santos Vasconcelos¹

1. INTRODUÇÃO

Os fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), cuja última versão homologada foi sistematizada e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil em abril de 2017, afirmam um compromisso com a educação integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerados, no documento, como sujeitos de aprendizagem. Em nota, o compêndio (BNCC, 2018) esclarece que:

Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado (BRASIL, 2018, p. 14).

Nesse contexto, evidencia-se o desafio imposto a pesquisadores e profissionais da Educação do país, no sentido de buscar ampliar o arcabouço interpretativo sobre o que seja essa educação integral. Este trabalho pretende, portanto, acrescentar à essa discussão contribuições possíveis, considerando aspectos filosóficos, literários, pedagógicos, psicológicos e culturais, a partir do suporte de escritores, como Octavio Paz, Victor Frankl, José Ortega y Gasset, Roman Jakobson, Edgar Allan Poe, entre outros.

2. DESENVOLVIMENTO

De acordo com o texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/BNCC, 2018), “(...) A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo. (...)” (BNCC, 2018, p. 14). Em seguida, complementa que a formação integral do sujeito na contemporaneidade implica em (BRASIL/BNCC, 2018):

¹ Professora, Mestra em Língua Portuguesa na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *E-mail:* marina.vasconcelos@se.df.gov.br.

Reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14)

Observa-se, por conseguinte, que a comunicação é fator imprescindível nesse processo formativo e integral do sujeito. E refletir sobre linguagem não pode deixar de ser pensar sobre prosa, sobre poesia, sobre o fazer poético e suas idiossincrasias.

Nesse sentido, é possível constatar que pensar sobre aspectos da linguagem foi o que o linguista Roman Jakobson se propôs em **Linguística e Comunicação** (JAKOBSON, 2010). Consoante seu pensamento, a capacidade de selecionar e de combinar unidades linguísticas é essencial para que a comunicação ocorra de forma efetiva. Para isso, adverte (JAKOBSON, 2010) que essa capacidade passa pela compreensão da natureza das próprias funções da linguagem em suas variadas formas de ocorrência, com acento especial para a sua dimensão estética, destacando-se, portanto, a arte literária. Em suas palavras (JAKOBSON, 2010):

A similaridade das significações relaciona os símbolos de uma metalíngua com os símbolos da linguagem a que ela se refere. A similitude relaciona um termo metafórico com o termo que ele substitui. (...) Pela mesma razão percebe-se, em geral, que o romantismo está vinculado estreitamente à metáfora, ao passo que fica quase sempre despercebida a íntima vinculação do realismo com a metonímia. Não só o instrumento mas também o próprio objeto da análise explicam a preponderância da metáfora sobre a metonímia nas pesquisas eruditas. De vez que a poesia visa ao signo, ao passo que a prosa pragmática visa ao referente, estudaram-se os tropos e as figuras essencialmente como procedimentos poéticos. O princípio de similaridade domina a poesia; o paralelismo métrico dos versos ou a equivalência fônica das rimas impõem o problema da similitude e do contraste semânticos; existem, por exemplo, rimas gramaticais e antigramaticais, mas nunca agramaticais. Pelo contrário, a prosa gira essencialmente em torno de relações de contiguidade (JAKOBSON, 2010, p. 50-51)

Sequencialmente, o teórico (JAKOBSON, 2010) extrapola as associações dos seus estudos sobre a linguagem em relação à literatura e arrisca correspondências com outras línguas e outras artes, a exemplo da pintura: “(...) pode-se notar a orientação manifestamente metonímica do cubismo, que transforma o objeto numa série de sinédoques; os pintores surrealistas reagiram com uma concepção visivelmente metafórica. (...)” (JAKOBSON, 2010, p. 72).

Outra referência explicitada em sua análise (JAKOBSON, 2010) é à arte

do cinema. Resgata as produções do norte-americano D. W. Griffith (*apud* JAKOBSON), com o emprego de “(...) uma gama sem precedentes de grandes planos sinédóquicos e montagens metonímicas em geral. (...)” (JAKOBSON, 2010, p. 72), e faz o contraste com filmes de Charlie Chaplin e do soviético Sierguéi Eisenstein: “(...) esses procedimentos foram suplantados por um novo tipo metafórico de montagem, com suas ‘fusões superpostas’ – verdadeiras comparações filmicas (...)” (JAKOBSON, 2010, p. 73).

Neste ponto, uma nova relação dialógica se estabelece com o ensaio elaborado pelo cineasta da vanguarda russa Sierguéi Eisenstein (*apud* CAMPOS, 2000), publicado originalmente em 1929, em Moscou, como posfácio a um livro intitulado **Cinema Japonês**, de N. Kaufman, e compilado, posteriormente, na coletânea organizada por Haroldo de Campos (CAMPOS, 2000) – **Ideograma: Lógica. Poesia. Linguagem**. Eisenstein fala de cinema. Mas, sobretudo, fala de cinematografia: “(...) antes de tudo e acima de tudo, montagem. (...)” (CAMPOS, 2000, p. 149).

Para Eisenstein (*apud* CAMPOS, 2000), “(...) O cinema japonês está otimamente provido de empresas produtoras, atores e argumento. Mas o cinema japonês não tem a menor consciência da montagem. (...)” (CAMPOS, 2000, p. 149-150). Não obstante, continua, “(...) o princípio da montagem pode ser identificado como elemento básico da cultura figurativa japonesa. (...)” (CAMPOS, 2000, p. 150). Isso porque, explica, sua escrita é o hieróglifo – em seus termos, antes de tudo, figural. E aqui voltamos à reflexão sobre linguagem, combinação e seleção levantada em **Linguística e Comunicação** (JAKOBSON, 2010). Nas palavras de Haroldo de Campos (CAMPOS, 2000):

A questão é que a cópula (talvez fosse melhor dizer a combinação) de dois hieróglifos da série mais simples não deve ser considerada como uma soma deles e sim como seu produto, isto é, como um valor de outra dimensão, de outro grau; cada um deles, separadamente, corresponde a um *objeto*, a um fato, mas sua combinação corresponde a um *conceito*. Do amálgama de hieróglifos isolados saiu o ideograma. A combinação de elementos suscetíveis de serem ‘pintados’ permite a representação de algo que não pode ser graficamente retratado (CAMPOS, 2000, p. 151).

Nesses termos, Eisenstein (*apud* CAMPOS, 2000) evidencia o caráter metafórico – relações de combinação, textura, contiguidade, segundo Jakobson (JAKOBSON, 2010) – e reforça, “(...) Sim, é exatamente isto que fazemos no cinema, combinando tomadas que *pintam*, de significado singelo e conteúdo neutro – para formar contextos e séries *intelectuais*. (...)” (CAMPOS, 2000, p. 151). Seu ponto de vista indica que o ideograma é a linguagem adequada à montagem cinematográfica, tendo em vista o laconismo de sua composição, retratada de forma tão apropriada na poesia japonesa, a exemplo do *haikai* e do *tanca*. No entendimento de Sierguéi Eisenstein (*apud* CAMPOS, 2000), as frases contidas

nesses tipos de textos constituem frases de montagem. Séries de tomadas:

A tomada (o plano) é um elemento de montagem. A montagem é a reunião desses elementos (...) A tomada é uma *célula* da montagem. (...) O que, então, caracteriza a montagem e, conseqüentemente, a sua célula – a tomada (o plano)? A colisão. O conflito. (...) Portanto, montagem é conflito. (...) A redução de todos os fatores e propriedades cinematográficos a uma única fórmula dialética de conflito não é nenhuma diversão retórica vazia. Estamos agora em busca de um sistema unificado para os métodos de expressão cinematográfica, aplicável a todos os seus elementos (CAMPOS, 2000, p. 157-161).

O que o cineasta soviético vem a desenvolver em seguida é a evolução de seu pensamento sobre a cinematografia japonesa frente aos recursos de linguagem de que dispõe. Ao observar que a natureza combinatória – metonímica – do Ideograma, que é a linguagem japonesa em sua forma tradicional, contém em si a força básica da montagem, Eisenstein (*apud* JAKOBSON) reconhece aí o elemento cinematográfico puro para a realização do que denomina *cinema intelectual*, e não compreende por que “(...) o Japão procura do mesmo modo imitar os exemplos mais revoltantes que americanos e europeus inscrevem na corrida internacional do filme comercial. (...)” (CAMPOS, 2000, p. 166).

Com a assertiva de que “(...) Nenhuma obra de arte é contemplada tão atentamente em nosso tempo como a imagem fotográfica de nós mesmos, de nossos parentes próximos, de nossos seres amados (...)” (BENJAMIN, 1994, p. 103), amplia-se o campo dialógico para alcançar o ensaio de Walter Benjamin (BENJAMIN, 1994) sobre a história da fotografia, em **Magia e Técnica, Arte e Política**, em que o filósofo se ocupa de realizar um resgate da história das primeiras imagens fixadas pela *câmera obscura*, passando pelos primeiros daguerreótipos, até alcançar a função social que a fotografia adquiriu desde seu advento, ao disputar espaço com a pintura e desafiar artistas, críticos de arte e intelectuais a interpretarem os novos tempos e a lidarem com novas dinâmicas estéticas, culturais e sociais (BENJAMIN, 1994): “(...) É característico que o debate tenha se concentrado na estética da ‘fotografia como arte’, ao passo que poucos se interessaram, (...) pelo fato bem mais evidente da ‘arte como fotografia’ (...)” (BENJAMIN, 1994, p. 104).

Aqui, Benjamin (BENJAMIN, 1994) parece estabelecer um contraponto com demais teóricos citados neste trabalho. Ao se ocupar dos desdobramentos humanos, técnicos e sociais advindos da passagem das artes plásticas à fotografia, o escritor (BENJAMIN, 1994) sinaliza para a questão da montagem e da linguagem desenvolvidas pela fotografia:

Quanto mais se propaga a crise da atual ordem social, quanto mais os momentos individuais dessa ordem se contrapõem entre si, rigidamente, numa oposição morta, tanto mais a ‘criatividade’ – no fundo, por sua

própria essência, mera variante, cujo pai é o espírito de contradição e cuja mãe é a imitação – se afirma como fetiche, cujos traços só devem a vida à alternância das modas. Na fotografia, ser criador é uma forma de ceder à moda. Sua divisa é ‘o mundo é belo’. Nela se desmascara a atitude de uma fotografia capaz de realizar infinitas montagens com uma luta de conservas, mas incapaz de compreender um único dos contextos humanos em que ela aparece. (...) Tais são as questões pelas quais a distância de noventa anos, que separa os homens de hoje do daguerreótipo, se descarrega de suas tensões históricas (...) (BENJAMIN, 1994, p. 105-107).

Pensar nos contextos humanos de que fala Walter Benjamin (BENJAMIN, 1994) oferece caminho para visitar *O homem das multidões*, de Edgar Allan Poe (POE, 2017), presente em **Histórias Extraordinárias**, e observar esse narrador-observador que se põe à deriva em meio à multidão londrina, ao fitar o olhar em um personagem comum, integrado ao *modus operandi* da vida contemporânea. Antes de passar a acompanhar o ‘homem das multidões’, o narrador, sentado em um café, se ocupa de classificar pessoas que por ali transitam.

O comportamento do narrador (POE, 2017) chama a atenção pelas metonímias que se põe a realizar ao observar esses personagens: “(...) carregadores de anúncios, moços de frete, varredores, tocadores de realejo, domadores de macacos ensinados, cantores de rua, camelôs, artesãos esfarrapados e trabalhadores exaustos, das mais variadas espécies (...)” (POE, 2017, p. 384), de modo que essa força do tropo metonímico contida na estética de Edgar Allan Poe (POE, 2017) põe em perspectiva importantes questionamentos e contribuições sobre a arte, a literatura a estética e a linguagem no processo de formação integral do sujeito de aprendizagem contemporâneo do modo como é compreendido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

No livro **Os Filhos do Barro**: do romantismo à vanguarda, Octavio Paz (PAZ, 1984) já se ocupava de refletir a respeito do tópico da linguagem e os impactos culturais que dela decorrem. O teórico (PAZ, 1984) defende que já estava em curso uma “tradição da ruptura” (PAZ, 1984, p. 17). Para o autor, “(...) a tradição da ruptura implica não somente a negação da tradição, como também da ruptura. (...)” (PAZ, 1984, p. 17). Considerando que essa percepção despontava cerca de três décadas antes da redação da BNCC (BNCC, 2018), é possível destacar a atualidade desse pensamento, visto que os estudos sobre a linguagem contemporânea resultam, entre outros elementos, dessa mescla entre aspectos tradicionais e traços da modernidade, sobretudo com os avanços da tecnologia.

Octavio Paz (PAZ, 1984) reflete sobre a poesia moderna, propondo que não existe apenas uma poesia moderna, mas que o *moderno* seja, em si, uma tradição. Seu raciocínio parte da exploração do campo semântico do termo ‘tradição’. Em suas palavras (PAZ, 1984): “(...) a expressão *a tradição moderna* (...) é a expressão da condição dramática de nossa civilização, que procura seu fundamento (...) na

mudança (...) Ao mudar nossa imagem do tempo, mudou nossa relação com a tradição. (...)” (PAZ, 1984, p. 25). De acordo com o ensaísta (PAZ, 1984):

A era moderna poliu, até apagar quase por completo, o antagonismo entre o antigo e o atual, o novo e o tradicional. (...) O que acaba de acontecer já pertence ao mundo do infinitamente distante e, ao mesmo tempo, a antiguidade milenar está infinitamente próxima (...); a época moderna é a da aceleração do tempo histórico. (...) Aceleração é fusão: todos os tempos e todos os espaços confluem em um aqui e um agora. (...) A relação entre os três tempos – passado, presente e futuro – é distinta em cada civilização. Nossa época rompe bruscamente com todas essas maneiras de pensar. (...) – esse período que se inicia no século XVIII e que talvez chegue agora a seu ocaso – é a primeira época que exalta a mudança e a transforma em seu fundamento. Diferença, separação, heterogeneidade, pluralidade, novidade, evolução, desenvolvimento, revolução, história – todos esses nomes condensam-se em um: futuro. Não o passado nem a eternidade, não o tempo que é, mas o tempo que ainda não é e que sempre está a ponto de ser (PAZ, 1984, p. 22-34).

O fundamento de sua argumentação (PAZ, 1984) parte da indagação: “(...) A literatura moderna é moderna? (...)” (PAZ, 1984, p. 52). Na tentativa de esboçar possíveis respostas para o postulado, merecem acento alguns excertos de seu ensaio, a saber (PAZ, 1984):

A época moderna começa no momento em que o homem se atreve a realizar um ato que teria feito Dante e Farinata tremerem e rirem ao mesmo tempo: abrir as portas do futuro (...) O Ocidente escapou da tautologia – para cair na contradição. (...) A razão crítica é nosso princípio direcional, mas o é de um modo singular: não edifica sistemas invulneráveis à crítica, porém é a crítica de si própria. (...) No passado, a crítica tinha como objetivo atingir a verdade; na idade moderna, a verdade é crítica. O princípio em que se fundamenta o nosso tempo não é uma verdade eterna, mas a verdade da mudança. (...) A modernidade é uma separação. (...) Contínuo ir para além, sempre para além – não sabemos para onde. E a isto chamamos progresso. (...) O homem moderno se vê lançado para o futuro com a mesma violência com que o cristão se via lançado para o céu ou para o inferno. (...) A negação crítica abrange também a arte e a literatura: os valores artísticos estão separados dos valores religiosos. A literatura conquistou sua autonomia: o poético, o artístico e o belo converteram-se em valores próprios e sem referência a outros valores. (...) A história da poesia moderna é a história das oscilações entre estes dois extremos: a tentação revolucionária e a tentação religiosa (PAZ, 1984, p. 43-58).

O que o teórico (PAZ, 1984) faz é convidar o leitor a conhecer parte da formulação de seu pensamento a respeito da história da poesia moderna. Afinal, para ele (PAZ, 1984): “(...) A história da poesia moderna – pelo menos a metade dessa história – é a da fascinação que os poetas experimentaram pelas construções da razão crítica. (...)” (PAZ, 1984, p. 61). O ensaísta (PAZ, 1984) resgata a

linguagem e os usos que os românticos fizeram da analogia e da ironia, alegando que “(...) cada sociedade está edificada sobre um poema (...)” (PAZ, 1984, p. 83); e fala sobre ‘mudança e conservação’ (PAZ, 1984):

A oposição à modernidade opera dentro da modernidade. (...) A arte moderna é moderna porque é crítica. (...) Hoje somos testemunhas de outra mutação: a arte moderna começa a perder seus poderes de negação. (...) A negação deixou de ser criadora (...) vivemos o fim da *ideia de arte moderna*. (...) Os desfalecimentos da tradição da ruptura são uma manifestação da crise geral da modernidade (...) Os valores que *mudança* irradiava agora transferiram-se para *conservação*. O presente faz a crítica do futuro e começa a desalojá-lo. (...) Nosso futuro, nossa ideia do futuro, balança e vacila: a pluralidade de passados torna plausível a pluralidade de futuros. (...) Na sociedade pós-industrial as lutas sociais não são o resultado da oposição entre o trabalho e o capital, mas conflitos de ordem cultural, religiosa e psíquica. (...) A base geral dessas rebeliões é a mudança da sensibilidade da época. (...) Os perigos da estética da mudança são também suas virtudes: se tudo muda, também muda a estética da mudança. É o que ocorre hoje. Os poetas da idade moderna procuraram o início da mudança: poetas da idade que se inicia, procuramos esse princípio invariável que é o fundamento das mudanças. (...) A poesia que começa neste fim de século que começa – não começa realmente. Tampouco volta ao ponto de partida. A poesia que começa agora, sem começar, busca a interseção dos tempos, o ponto de convergência (PAZ, 1984, p. 189-204).

Essa busca por um ponto de convergência de que fala o teórico (PAZ, 1984) sugere um olhar para o que a BNCC (BNCC, 2018) preconiza sobre linguagem e estética, particularmente, no contexto da Educação Básica: “os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas.” (BNCC, 2018, p. 61). Ainda consoante o citado documento (BNCC, 2018), entre as competências específicas de linguagens para os sujeitos de aprendizagem na fase do ensino fundamental, espera-se que venham a compreender as linguagens como “construção humana, histórica, social e cultural, (...) reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.” (BNCC, 2018, p. 63).

A filosofia existencialista – na dimensão fenomenológica, conforme entendimento do filósofo espanhol José Ortega y Gasset nas **Meditações do Quijote** (ORTEGA Y GASSET, 2019) – interessa-se pelo fundamento das verdades sobre as quais o homem se estabelece, e a partir das quais expressa suas subjetividades, ao tempo em que constitui suas identidades sociais e culturais. Segundo a reflexão que o pesquisador José Maurício de Carvalho desenvolve, a respeito da filosofia do escritor José Ortega y Gasset, em *Ortega y Gasset: life as metaphysical reality* (CARVALHO, 2015):

O filósofo caracteriza o fundamento de sua teoria geral da realidade. (...) Ele prefere tratar a vida como travamento do real, vida experimentada na primeira pessoa, ou melhor, na relação insuperável entre o eu e a circunstância. [...]. Tratar a vida como problema central a ser investigado é desafio que vinha da herança kantiana e estava sendo enfrentado pela fenomenologia (CARVALHO, 2015, p. 170-171).

Em sua atividade intelectual, José Ortega y Gasset (ORTEGA Y GASSET, 2019) indaga a seus interlocutores: “Quando nos abriremos à convicção de que o ser definitivo do mundo não é a matéria nem a alma, [...] – e sim uma perspectiva? Deus é a perspectiva e a hierarquia; o pecado de Satã foi um erro de perspectiva.” (ORTEGA Y GASSET, 2019, p. 31). Desse modo, ainda segundo entendimento de José Maurício de Carvalho (CARVALHO, 2015):

O eixo nuclear da ontologia orteguiana já aparece na introdução das *Meditaciones del Quijote* [...] e se expressa na frase que passou a caracterizar o raciovitalismo a partir de então [...]: “*Eu sou eu e minha circunstância, se não salvo a ela também não salvo a mim*” (*ibidem*, p. 171, grifo nosso)

De modo complementar, no livro **Em busca de sentido**, o logoterapeuta Victor Frankl (FRANKL, 2021) argumenta que “(...) o verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo, e não dentro da pessoa humana ou de sua psique, como se fosse um sistema fechado. (...)” (FRANKL, 2021, p. 135). Essa concepção, em resumo, constitui-se como basilar para a reflexão inicialmente proposta neste artigo, qual seja, a de pensar sobre a formação humana dos estudantes da Educação Básica no atual cenário mundial, de modo síncrono com as heranças tradicionais da cultura e da sociedade em que se inserem. Sugere-se, para isso, a adoção de uma postura reflexiva sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), para que o estudante – considerado como sujeito de aprendizagem – possa, efetivamente, descobrir o sentido existencial que rege sua formação integral.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isso posto, este trabalho propõe que a sociedade brasileira, especialmente os pesquisadores e profissionais da Educação, reflitam a respeito desse sujeito de aprendizagem em formação de modo integral e responsável. Em **A busca de Deus e questionamentos sobre o sentido**, o psicólogo logoterapeuta Victor Frankl (FRANKL; LAPIDE, 2014) sustenta que os “homens dispõem de uma dimensão mental, que encontra na busca do sentido sua expressão existencial de ser.” (FRANKL; LAPIDE, 2014, p. 50). Essa abordagem existencialista reverbera, como sustentado neste trabalho, na perspectiva integral – ou integradora – que permeia os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC,

2018), daí o imperativo de se explorar os sentidos deflagrados pelas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes na área de linguagens, no contexto do compêndio curricular em vigor no Brasil (BNCC, 2018). Pela explicação do pesquisador José Maurício de Carvalho (CARVALHO, 2015):

Ao pensar a vida como resultado de escolhas, Ortega y Gasset observa que as opções preferidas pelo sujeito formam uma espécie de trilha na memória pessoal. Tal trilha revela preferências e dá forma ao passado do sujeito. Todos podem conjecturar a respeito dos outros caminhos que seriam percorridos se, ao invés das escolhas feitas, tivessem outras sido feitas. A vida seria distinta do que é, mas vida mesmo é o que é. As escolhas podem levar a uma vida mais ou menos densa, mais ou menos charmosa ou mais ou menos profunda (CARVALHO, 2015, p. 173).

Ao pretender que o sujeito de aprendizagem reconheça as linguagens e as valorize como “formas de significação da realidade” (BNCC, 2018), é possível voltar ao *Homem das multidões*, de Edgar Allan Poe (POE, 2017), passando pelos “poetas da idade moderna”, aludidos por Octavio Paz (PAZ, 1984, p. 189-204), para se ponderar a respeito da “busca pelo sentido na sua expressão existencial de ser”, da maneira como dispõe Victor Frankl (FRANKL; LAPIDE, 2014, p. 50), alcançando, finalmente, os caminhos para a formação integral desse sujeito de aprendizagem, a fim de que se possa conduzi-lo a realizar o programa, o destino, o projeto vital, na perspectiva orteguiana (ORTEGA Y GASSET, 2019), que o levarão à ‘verdade do que eles são’.

4. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense (Obras escolhidas v. 1), 1994.
- CAMPOS, Haroldo de. (Org.). **Ideograma: Lógica, Poesia, Linguagem**. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Edusp, 2000.
- CARVALHO, José Maurício de. *Ortega y Gasset: life as metaphysical reality*. Trans/Form/ Ação, Marília, v. 38, n. 1, p. 167-186, Jan./Abr., 2015. Disponível em: file:///F:/E-books_PDFs/Ortega 2020Gasset_Avidacomorealidade-metafísica.pdf. Acesso em 03 de novembro de 2020.
- FRANKL, Victor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 54ª edição. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2021.
- FRANKL, Victor; LAPIDE, Pinchas. **A busca de Deus e questionamentos sobre o sentido**. Tradução de Márcia Neumann. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRAZER, James. *La rama dorada: Magia y Religión*. México – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1951.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22ª ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditações do Quixote**. Tradução de Ronald Robson, 1ª ed. Campinas: Vide Editorial, 2019.

PAZ, Octavio. **Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

POE, Edgar Allan. **Histórias Extraordinárias**. Trad. José Paulo Paes. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO ACERCA DAS AULAS REMOTAS NO PERÍODO DA COVID-19

Dart Clea Rios Andrade Araújo¹

Suzana Feldens Schwertner²

1. INTRODUÇÃO

Era dezembro de 2019, quando um novo vírus, denominado de SARS-CoV-2, responsável pela doença do coronavírus (COVID-19), foi descoberto pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Trata-se de uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 e, segundo a OMS, foi detectada pela primeira vez em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, na China, posteriormente se propagando rapidamente por outros países.

Seus primeiros casos no Brasil datam de março de 2020, mesmo período em que a Covid-19 passou a ser caracterizada pela OMS como uma pandemia, motivo pelo qual fez-se necessária a adoção de medidas de saúde pública para mitigar as taxas de mortalidade. Dentre elas, o isolamento social também foi adotado para promover o distanciamento físico entre as pessoas, fazendo com que todo o mundo se reorganizasse, impactando campos em seus diversos aspectos, inclusive atingindo a educação.

A pandemia da Covid-19 alterou não só nossa forma de convivência – a exemplo, a rotina de trabalho passou a ser *home office* (trabalho realizado a partir do espaço de casa), assim como os encontros foram distanciados e fez-se necessário o uso de máscaras e a higienização constante das mãos. Esses acontecimentos afetaram a educação, à medida que a adoção do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se fizeram essenciais para viabilizar o ensino.

Ainda em março de 2020, foram emitidas pelo Ministério da Educação as Portarias de nº 343/2020³ e 345/2020⁴, que dispuseram sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de

1 Mestranda em Ensino pela UNIVATES, dart@ufba.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, suzifs@univates.br.

3 Portaria nº 343/2020: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

4 Portaria nº 345/2020: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf>

pandemia do novo coronavírus – COVID-19, conseqüentemente, modificando os calendários escolares (BRASIL, 2020). Com a substituição do ensino presencial por meios digitais, instituições de todo o mundo se adequaram para dar continuidade ao ano letivo. Além desses fatores, os professores foram demandados a uma reinvenção diária e cada instituição passou a adotar uma forma e metodologia de ensino a fim de suprir a ausência do presencial.

Segundo Pires (2021), as atividades remotas alteraram profundamente as relações de ensino e de aprendizagem, impondo um novo ritmo de trabalho, muito mais intenso, acelerado e extenuante para os docentes. No que tange às relações entre alunos, observaram-se alterações em suas rotinas, a perda de relações presenciais entre colegas, o que fez também surgir ansiedade, depressão e incertezas.

Do mesmo modo, uma Universidade do Sul do país aderiu às aulas remotas e tiveram a oportunidade de vivenciar na prática a adesão das aulas virtualizadas, de maneira síncrona, substituindo-se a presença física. Um contexto que se tornou bastante desafiador a todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional; no entanto, ao mesmo tempo promissor, ampliando os usos das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando as experiências compartilhadas, neste capítulo esboçamos algumas das percepções dos estudantes de um Mestrado em Ensino no interior do Rio Grande do Sul acerca das aulas remotas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida adotou a abordagem qualitativa, por esta permitir a descrição minuciosa dos fenômenos e dos elementos que a compõem. Foi escolhida esta opção devido o caráter subjetivo do objeto do estudo. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa ocupa-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, possibilitando uma aproximação mais profunda das relações, dos processos e dos fenômenos que não se reduzem à operacionalização de variáveis.

Essa compreensão também é explicada por Chemin (2020, p. 80), ao destacar que “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com a análise minuciosa da natureza, do alcance e das interpretações admissíveis para o fenômeno estudado e (re)interpretado conforme as hipóteses estabelecidas pelo pesquisador”. Nessa mesma perspectiva, Denzin e Lincoln (2006) refletem que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa para o mundo. Seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, buscando interpretar os fenômenos e o significado que os participantes lhes conferem. Ou seja, “[...] a abordagem qualitativa busca esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está acontecendo, tendo ou não sentido explícito e

oferecendo uma visão rica da realidade” (FREITAS *et al.*, 2013, p. 1.069).

O instrumento do trabalho investigativo constituiu-se em um questionário com seis questões abertas e quatro fechadas. Este é um instrumento de pesquisa que consiste em uma série de perguntas com o objetivo de acumular informações dos participantes. Embora muitas vezes sejam projetados para análise estatística das respostas, isso nem sempre é o caso, podendo ser usado em análise qualitativa ou mista (BARROS, 2000; LEHFELD, 2000; MARTINELLI, 2019; RICHARDSON, 2017;).

Em relação à aplicação do questionário desta pesquisa, ocorreu mediante a utilização do *Google forms*, aplicativo gerenciado pelo *Google*. Este é utilizado para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas, também podendo ser utilizados para questionários e formulários. Por meio deste aplicativo foi possível realizar o levantamento de dados e coletar informações sobre os discentes.

A pesquisa foi desenvolvida de modo online no ano de 2022, com estudantes do Mestrado em Ensino da Universidade localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul. E desse *locus* da pesquisa, foi escolhido o curso de Pós-Graduação em Ensino para estudo pelas mudanças na perspectiva da oferta das aulas do Mestrado em Ensino desde 2020. Além disso, é importante mencionar que grande parte dos alunos deste programa atua na docência e vivenciou mudanças na sua atuação profissional.

Dessa forma, como descrito, participaram da pesquisa discentes do curso de Mestrado em Ensino dos anos de 2020 e 2021, sendo que os critérios de inclusão foram: ser estudante matriculado no Mestrado em Ensino entre os anos de 2020 e 2021 e ter assistido às aulas de forma remota.

A pesquisa teve o consentimento e anuência por parte da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da instituição, passando pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Assim como foi registrada na Plataforma Brasil. Com autorização da coordenação do Programa e aprovação do COEP, foi solicitado à secretaria o envio eletrônico dos questionários aos que preenchiam os critérios de inclusão da pesquisa. Os estudantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) junto aos questionários, para consentimento de forma digital antes do preenchimento daqueles, concordando com a sua participação.

O trabalho foi pautado na observância de princípios éticos definidos pelas Resoluções CNS n.º 466/2012⁵ (BRASIL, CNS, 2013) e 510/2016⁶ (BRASIL,

5 A Resolução CNS n.º 466/2012 aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, CNS, 2013).

6 A Resolução CNS n.º 510/2016 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana (BRASIL, CNS, 2016).

CNS, 2016). Ainda, a pesquisa levou em conta o Ofício nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que dispõe acerca de orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual (BRASIL, CONEP, 2021)

Quanto ao método utilizado para exploração da pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo por acreditar ser esta a técnica mais adequada para análise dos dados produzidos no estudo. A análise de conteúdo consiste em compreender o sentido da comunicação ao mesmo tempo buscando outra significação. Segundo Chizzotti (2001, p. 98), é

[...] um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento.

A organização da análise de conteúdo envolve três fases:

- **Pré-análise:** trata-se da fase em que se organiza o material a ser analisado. Uma organização por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante: momento em que se conhece o texto propriamente dito; (b) escolha dos documentos, que consiste na separação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores;

- **Exploração do material:** esta é a fase da codificação, classificação e categorização.

- **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados

Como exposto acima, foram realizadas as análises seguindo as fases propostas. Uma vez realizados os questionários, foram analisados os resultados apresentados pelo Google forms – totalizando 32 respostas. Do universo de 49 estudantes do Mestrado em Ensino que estudaram de forma remota em 2020-2021 na instituição analisada, 32 responderam a totalidade das questões apresentadas.

Foi escolhido todo o material coletado, sendo este separado para análise e exploração do conteúdo (segunda fase). Assim, foram codificados inicialmente, classificados e em seguida criadas as categorias, a partir dos primeiros estudos.

As categorias foram criadas de acordo com os objetivos da pesquisa em questão. E foram classificadas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1: Categorias e unidade de registro

Dimensão	Categoria Analítica	Unidade de Registro
Dificulda- des	Adaptação na aprendi- zagem	Na concentração
		Organização dos estudos
	Excesso de Atividades administradas	Sobrecarga com o teletrabalho
		Sobrecarga com as tarefas domésticas
		Sobrecarga com trabalhos escolares e aulas dos filhos
		Sobrecarga aos cuidados com os filhos
Pontos ne- gativos	Conectividade	Acesso limitado à internet
		Problemas com o Google Meet
	Manuseio do ambien- te virtual	Problemas com Biblioteca Virtual da universidade
		Problemas com o ambiente virtualInstitucional
Pontos po- sitivos	Relações interpessoais	Os professores conduziram e minimizaram os problemas / sendo as aulas de boa qualidade
		A interação
	Estudo acessível	Custo / benefício
	Flexibilização	Flexibilidade geográfica
		Autonomia do aluno
		Flexibilidade do tempo
Sugestões	Planejamento	Organização do tempo e estudo prévio
		Ter um bom sinal de internet
	Aperfeiçoamento ins- titucional	Redução de carga horária e de atividades
		Ter menos professores por disciplina
		Manutenção do ensino remoto
		Dar feedback dos erros e acertos das atividades.
		Não apenas o conceito

As categorias identificadas foram geradas a partir das dificuldades, dos pontos negativos, pontos positivos, sugestões para melhor aproveitamento por parte dos alunos no ensino remoto e sugestões para a instituição.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A percepção dos estudantes aponta para pontos nem positivos e nem negativos em relação as aulas remotas. Isso pode ser compreendido quando se verifica que as dificuldades e pontos negativos são, em sua quase totalidade, *externos* ao ensino remoto. No caso das dificuldades, apenas uma unidade de registro apontava para questão específica, que foi a “sobrecarga com o teletrabalho”, sendo que as demais ou eram puramente externas ou mistas. O ambiente socioespacial foi muito mais determinante do que o ambiente virtual em si.

No caso dos pontos negativos, por sua vez, a categoria analítica “conectividade” (que remetia para a unidade de registro “acesso limitado à internet”) também é um problema externo ao ensino remoto. Os outros pontos negativos abordam questões específicas da instituição (problemas com a biblioteca virtual da universidade e com o AVA institucional) e questões externas ao ensino remoto e que se manifesta no ensino presencial (a falta de *feedback* em relação às atividades). Apenas “problemas com o Google meet” teria mais proximidade, pois era uma plataforma sendo utilizada para o ensino remoto. Porém, o problema não foi especificado, mas este é um problema do ensino remoto, pois é necessário ter tutoriais e apoio para o uso de ferramentas tecnológicas antes não usadas. Sem dúvida, como se trata de ensino remoto “emergencial”, isso seria difícil efetivar nesse contexto.

Sendo assim, as dificuldades e pontos negativos pouco demonstraram oposição, descontentamento, discordância ou crítica ao ensino remoto. E, recordando os pontos positivos e sugestões, essa constatação se torna ainda mais sólida. Os pontos positivos apontaram para a interação virtual, o custo/benefício, a adaptação da ação pedagógica por parte dos docentes e a flexibilidade (geográfica e de tempo), ou seja, todos apontam para questões efetivas (internas) do ensino remoto. O respondente 01 afirmou que foi positivo o “fortalecimento das interações, ajuda, troca de ideia, incentivo de todos”. O respondente 28 afirmou que, “pois, mesmo sendo momentos que não podíamos estar próximos, me sentia muito bem acolhida e próxima dos colegas e professores. Mesmo a distância, fiz amigos maravilhosos”. Esses depoimentos apontam também para a solidariedade diante do ensino remoto em contexto de pandemia.

Ainda sobre pontos positivos, a questão do não deslocamento da residência para o local de estudo apresentou uma vantagem para os estudantes deste estudo, que perceberam a economia financeira e de tempo. Outras pesquisas levantadas, também apresentaram semelhantes: pois com o ensino remoto, os estudantes “economizam com refeição, transporte e com o tempo entre as residências, ambiente de trabalho e o campus. Pode-se notar que estes são aspectos comuns e indicam que o trabalho remoto pode atenuar grande parte de problemas que permeiam as diferentes realidades (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2022, p. 8).

As sugestões, por sua vez, apontaram para algumas questões externas (“ter um bom sinal de internet”, o estudante “organizar o tempo e estudo prévio”) ou coloca, novamente, a questão do excesso de atividades e a questão da necessidade de trabalhar diferente a avaliação, que, como já foi analisado, é algo que é comum ao ensino presencial. Além disso, muitos sugeriram a manutenção do ensino remoto ou disseram não ter sugestões por ter ocorrido tudo bem ao longo das aulas.

Identificou-se que no caso do ensino remoto, a responsabilidade do estudante aumenta e, nesse sentido, a percepção dos estudantes sobre a necessidade de organizar o tempo e estudo prévio se torna adequada à situação. Um elemento adicional é uma questão técnica, que seria o sinal da internet. Sem dúvida, para haver um aproveitamento do ensino remoto com qualidade, o sinal da internet é fundamental.

As sugestões incluídas na categoria analítica “aperfeiçoamento institucional” apontam para mudanças institucionais. Esse ponto é importante para analisar a percepção dos estudantes sobre o ensino remoto. As unidades de registro “redução da carga horária e de atividades” e “trabalhar diferente a avaliação” são importantes por retomar e reforçar a questão da sobrecarga de atividades, já discutido anteriormente, e acrescenta um elemento que é “trabalhar diferente a avaliação”.

Desta forma, concluímos que o ensino remoto foi percebido positivamente pelos estudantes. Os mesmos encontraram algumas dificuldades, a maioria externa ao ensino remoto, no entanto sugerem a manutenção do ensino remoto, tendo como sugestão a redução do número de atividades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam para um processo no qual a percepção dos estudantes do Mestrado de Ensino sobre o ensino remoto é predominantemente positiva. Os elementos apontados como dificuldades e pontos negativos foram, em sua grande parte, externos ao ensino remoto em si, tal como problemas técnicos e acesso à internet. O único elemento interno ao ensino remoto e que teve maior ressonância entre os estudantes foi o excesso de atividades acadêmicas. Por outro lado, além de elementos externos ao ensino remoto, também foram vistos positivamente a questão da economia financeira registrada com a não necessidade de deslocamento espacial até a instituição, tal como ocorre no ensino presencial. A capacidade dos professores de adaptação e criatividade, a interação, entre outros processos, foram destacados pela maioria da turma.

A pesquisa contribui para o mapeamento e compreensão da percepção dos estudantes sobre o ensino remoto, o que permite não só entender a situação, como também aprender com ela e elaborar propostas de soluções para os problemas enfrentados. Assim como aponta para novas questões que necessitam ser discutidas e aprofundadas. O problema do acesso à internet (e sua qualidade) é, por exemplo, um problema social devido à necessidade cada vez maior de conexão via rede mundial de computadores.

Sem dúvida, o ensino remoto demonstrou isso e mesmo que ele não seja mais de adoção geral, embora exista previsões de que continuará de forma complementar ao ensino presencial, traz a visão da importância da internet nos

estudos. E isso é ainda mais visível no caso da EAD e outras formas de interação e processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. O trabalho e as profissões dependem cada vez mais da internet. Então cabe aos governos e à sociedade civil trabalhar em torno da resolução desse problema.

Outros elementos poderiam ser levantados, como, por exemplo, o fato de muitos estudantes solicitarem a manutenção do ensino remoto. As suas vantagens ficaram evidentes, pois não só a economia de gastos dos estudantes foi destacada, mas também a possibilidade de maior contato e comunicação de estudantes e professores de diversas instituições e países, por exemplo, mostra que o ensino remoto pode ser um elemento complementar para as instituições e o ensino presencial. E, isso sendo encaminhado, o que foi proveitoso nessa primeira experiência pode ser aproveitado em novas experiências futuras e ser aperfeiçoado.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP. **Ofício nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Assunto: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF: CONEP, 2021. http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CSN nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS, 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CSN nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CHEMIN, B. F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 4. ed. Lajeado, RS: Univates, 2020. Disponível

em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/315/pdf_315.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAULO, J. R. de; ARAÚJO, S. M. M. S.; OLIVEIRA, P. D.. Reflexões sobre o processo educativo em tempos de pandemia através das percepções de pós-graduandos em educação. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e152520, 2020.

PIRES, A. A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educación**, Lima, Peru, v. 30, n. 58, mar. 2021, p. 83-103. Disponível em: <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.004>. Acesso em: 14 fev. 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 15 - 41.

FREITAS, L. M.; DUARTE, A. B. D.; TEIXEIRA, M. L. S. S.; GERHARDT, C. C. Escolas de Educação Básica: considerações sobre avaliação em larga escala.. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9558_6726.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

MINAS E MEMÓRIA, UMA VIAGEM PELOS VERSOS DE FERNANDO BRANT

Daniela Aragão¹

Joel Cardoso²

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES...

Poesia é meu pão

E a vida meu juiz

Meu destino eu mesmo é que fiz

Fernando Brant

Durante muitos séculos o tema da viagem vem sendo objeto de inúmeras narrativas e poemas tanto orais como escritos, desde a época das grandes navegações quando os viajantes desbravavam os mares na busca do desconhecido, o ímpeto da aventura, a coragem e o aprendizado do herói sempre se mantiveram indissociáveis. A viagem em seu sentido amplo, representa não somente a vontade de romper fronteiras ou limites geográficos, mas também o desejo do viajante de, através do conhecimento de novos povos e culturas, pensar de uma forma diferente o próprio eu.

No universo desencantado das modernas metrópoles transitam seres solitários e perdidos. A antiga ânsia de totalidade agora é substituída pela certeza da incompletude e fragmentação. O ato de viajar, hoje, se desloca muito mais para o plano do imaginário do que da realidade; o ser moderno, apático à realidade fria e hostil que o cerca, realiza suas viagens através da imaginação e do sonho, na maioria das vezes, em virtude da descrença nos antigos ideais utópicos de transformação do mundo.

As letras de Fernando Brant apresentam um sujeito em permanente movimento, quer por rios, quer por terras e quer por ares, em que o artista está,

1 Pós-doutoranda em estudos de literatura pela UESPI e doutora em literatura brasileira pela PUC-Rio. Pesquisa música popular brasileira e poesia, com artigos publicados em jornais e revistas como *Suplemento Literário de Belo Horizonte* e *Jornal AcheiUSA*. Mantém, desde 2013, uma coluna mensal no site *Acessa*, espaço virtual em que publica crônicas e entrevistas com músicos, pesquisadores musicais, artistas plásticos e poetas. Email: danielaaragao75@hotmail.com.

2 Professor Titular, vinculado ao Curso de Cinema e Audiovisual, da Faculdade de Artes Visuais, Instituto de Ciências da Arte, UFPA, Belém, PA. É pós-doutor em Artes, doutor em Literatura Brasileira e Intersemica, Mestre em Teoria da Literatura, com graduação em Letras, Pedagogia e Direito. Email: joelcardosos@uol.com.br.

ininterruptamente, registrando suas impressões e imprimindo sua marca nos múltiplos espaços que visita. No percurso, o contato com suas diversas alteridades faz com que ele consiga compreender, com mais clareza, a complexidade de sua própria identidade.

No trânsito contínuo a que Brant se propõe, estão os labirintos de seu território de origem (Minas) e as ruínas do restante “lixo ocidental”. Natureza e cultura se alternam sincrônica e dialeticamente em suas composições. Em oposição ao excesso de impessoalidade das relações humanas, voltadas exclusivamente para a valorização material, o compositor, ao ressaltar os aspectos naturais como a simplicidade, a leveza e a ludicidade perdidas – quem sabe? - talvez em algum recanto de Minas e fixa sua resistência ao processo de desumanização.

Numa observação mais atenta, constatamos que a viagem, neste compositor, difere substancialmente do tradicional modelo das narrativas históricas. Ao contrário dos antigos viajantes que almejavam a conquista a qualquer preço. Brant objetiva

romper com o movimento retilíneo e unilinear do tempo e do espaço, característicos das viagens regradas e velozes do mundo moderno, fazendo da própria estrada e de suas margens o sentido lento, demorado, de uma exploração inusitada da autopista. Deslocado o sentido da viagem, o que conta não é a partida, a passagem veloz, a chegada rápida e previsível, mas a própria exploração lenta e cotidiana daquilo que não se observa passando com rapidez (BUENO, 1997, p. 18).

Ao colocar em evidência os valores que andam esquecidos no mundo da razão prática, o compositor deseja inverter e subverter a ordem tradicional do discurso das elites, realizando uma operação carnalizadora. Os versos de Brant demonstram uma tentativa de deslocar as estruturas hegemônicas, sendo assim, propõe a exemplo de Castro Alves, até mesmo às crianças, “o povo no poder”.

Eros é redimensionado em suas letras através do elogio aos prazeres do cotidiano simples e da exteriorização da criatividade e imaginação massacrados no universo da vida moderna em que predomina a supremacia da técnica. Em “Vendedor de sonhos”, canção presente no disco de Milton Nascimento intitulado *Yauretê*, o autor sintetiza em cinco estrofes o que seria na sua concepção individual a viagem. Colocando-se como um viajante profissional, “tenho a profissão viajante” ele percorre as estradas da vida levando na bagagem toda a sua experiência pessoal e artística. O acervo mineiro consiste em elemento de profunda importância no percurso da travessia: é a memória que o protege e fortalece nas adversidades.

Vendedor de sonhos
Tenho a profissão viajante
De caixeiro que traz na bagagem
Repertório de vida e canções

E de esperança
Mais teimoso que uma criança
Eu invado os quartos, as salas
As janelas e os corações

Frases eu invento
Elas voam sem rumo no vento
Procurando lugar e momento
Onde alguém também saiba cantá-las

Vendo os meus sonhos
E em troca de fé ambulante
Quero ter no final da viagem
Um caminho de pedra feliz

Tantos anos contando a história
De amor ao lugar que nasci
Tantos anos cantando meu tempo
Minha gente de fé me sorri
Tantos anos de voz nas estradas (NASCIMENTO, 1990).

Destacamos, nesta canção, o caráter metalinguístico, evidenciado na terceira estrofe. O compositor, ao problematizar liricamente seu procedimento construtivo, coloca as frases e as palavras em movimento, reiterando a ideia do contínuo transitar que marca a trajetória do viajante. A luta com palavras se concretiza ainda mais com a noção de fugacidade e transitoriedade expressas nessa estrofe. As falar das palavras que “voam sem rumo no vento”, Brant está fazendo também uma menção à sua busca pela não “complicação do discurso”, ou seja, avesso as elocubrações poéticas, ele deseja compor com “palavras simples, poéticas e boas de cantar”.

Na quarta estrofe a palavra fé, inserida sutilmente, complementa o seu sentido na estrofe seguinte. A religiosidade é parte intrínseca da cultura mineira e Brant por meio de sua poética retoma e transforma o legado hiperbólico da cultura barroca. Minas é o seu lócus de repouso e refúgio, espaço que funde o imaginário e os sonhos do letrista.

“Vendedor de sonhos” constitui uma das canções em que o letrista se refere mais explicitamente ao tema da viagem. É possível interpretá-la como uma espécie de condutora temática na elaboração de suas letras, visto que o compositor reincide com frequência no mesmo tema alternando apenas na utilização dos recursos que viabilizam seu projeto lírico, neste caso as palavras-ferramentas. Se na poética cabralina é predominante o tratamento obsessivo da temática metalinguística, em Fernando Brant desponta a reincidência dos temas infância, memória, Minas e o mundo.

A palavra “viagem” aparecerá em outras canções como “Filho” e “Janela para o mundo”. Nestas, ela surge como motivação inicial, contudo o olhar do compositor locomove-se e adapta-se ao cenário apresentado na feitura de cada canção:

Filho

Ó meu menino
Será esse o destino
Viajar o seu navio
Pelos mares, pelos rios
Andar só?
Filho
Ó meu viking
Será esse o caminho
Navegas assim sozinho
Sem alguém que nos espere no cais? (NASCIMENTO, 1986).

Janela para o mundo

Da janela, o mundo até parece o meu quintal
Viajar, no fundo, é ver que é igual
O drama que mora em cada um de nós
Descobrir ao longe o que já estava em nossas mãos
Minha vida brasileira é universal
É o mesmo sonho, o mesmo amor
Traduzindo para tudo o que humano for
Olhar o mundo é conhecer
Tudo o que eu já teria de saber
Cidadão do mundo eu sou
Estrangeiro eu não vou ser (NASCIMENTO, 1986).

Nos fragmentos de “Janela para o mundo”, o deslocamento do eu-lírico se faz em várias direções. Enquanto em “Filho” o artista se dirige ao tema infância para comentar o destino de seu filho, nesta composição ele demarca sua inserção universal: “Cidadão do mundo eu sou”. Na maioria das canções, o tema de que tratamos aparecerá metaforizado, isto é, através de palavras que indicam a noção de deslocamento como distância, caminhar, navegar e voar.

Na travessia a que se propõe o viajante, o diálogo com suas auteridades servirá sempre como enriquecimento de sua própria formação, ora se projetando para o exterior, ora fazendo um profundo movimento introspectivo que resultará num encontro com suas raízes.

TEMPO-INFÂNCIA

*Há canções e há momentos
Eu não sei como explicar
Fernando Brant*

Fazendo um passeio pelos escritores da literatura universal é impossível

que não verifiquemos a frequência com que surge o tema da infância. Marcel Proust, nos vários volumes de “Em busca do tempo perdido”, tenta rememorar e resgatar para o presente todos os cheiros, sabores, sensações e impressões do tempo passado. Murilo Mendes em “A idade do serrote” descreve o cenário de origem como “um vale cercado de pianos por todos os lados”, e o também mineiro Drummond frequentemente revisita em prosa e verso sua provinciana Itabira, “alguns anos vivi em Itabira”.

Na produção de Fernando Brant a tematização da infância ocupa um espaço significativo, embora ele nem sempre fale diretamente dela em suas letras. O aparecimento constante da palavra “menino” já nos permite a associação a todo o imaginário da infância. Em qualquer indivíduo o período da infância deixa marcas inesquecíveis, pois é nela que se formam as primeiras apreciações e aptidões. O contato inicial com os prazeres e desencantos da vida, de um modo geral, se faz de forma inocente, curiosa e cotidiana. É através dos despreziosos jogos e brincadeiras que se aprende coisas sérias que serão aproveitadas no decorrer da existência. Andar de carrinho de rolimã, soltar papagaio, chutar bola de meia, brincadeiras tão comuns no universo das crianças das gerações passadas, atualmente parece ser apenas matéria de memória, toda a ludicidade e criatividade empregadas na construção desses brinquedos, são atualmente substituídas pela tecnologia fria e impessoal dos atuais brinquedos eletrônicos e videogames.

A era moderna ainda traz mais nitidamente a nostalgia da infância. Se os homens de antigamente tinham ao menos a certeza de que nesse curto espaço de tempo era possível viver de sonhos, belezas e ingenuidades, no mundo atual, a televisão, que acelera o processo de erotização das crianças, impede a vivência de uma infância plena e terna. A paisagem das cidades modernas é cruel e impressiona. A violência está explícita no olhar faminto das crianças que assaltam, matam e morrem diariamente, como nas palavras de Caetano Veloso em “Fora da Ordem”

Aqui tudo parece que é ainda construção
E já é ruína
Tudo é menino, menina no olho da rua
O asfalto, a ponte e o viaduto ganindo pra lua
Nada continua
E o cano da pistola que as crianças mordem
Reflete todas as cores da paisagem e da cidade
Que é muito mais bonita e mais intensa do que no cartão postal
(VELOSO, 1991).

Ao contrário deste fragmento da composição de Caetano, a infância representada nas canções de Brant aparece preenchida por elementos da natureza e do imaginário. Marie Bonaparte ao utilizar o conceito de “ciclo da mãe paisagem”, afirma que “a natureza para o homem adulto é uma mãe imensamente

ampliada, eterna e projetada ao infinito”, ou seja, sentimentalmente a natureza simboliza uma projeção da mãe. A natureza que acolhe os meninos das composições de Brant possui um caráter de feminilidade. A fertilidade da mulher e da terra estão associadas no resgate de ideais como o “respeito”, “caráter”, “bondade”, “alegria” e “amor”.

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado
No meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito nunca deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor

Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia
Bola de gude
O solitário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão (NASCIMENTO, 1996).

Assim como demonstramos que a canção “vendedor de sonhos” talvez seja a melhor síntese do tema da viagem realizada pelo compositor, no caso de “Bola de meia, bola de gude” temos a mais elaborada reflexão do artista sobre a importância da infância. Ao falar do tempo, da infância, da memória e do menino, Brant está reiterando a mesma ideia. O passado registrado na memória é que o auxilia na luta da vida presente: “toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão”.

A palavra “quintal” constatada na segunda estrofe obtém especial

destaque em suas letras, “o coração é o quintal da pessoa”.

[...] saboroso é o nosso amor, fruta boa
coração é o quintal da pessoa
é gostoso o nosso amor, renovado é o nosso amor
saboroso é o amor madurado
de carinho
é pequeno o nosso amor tão diário
é imenso o nosso amor não eterno
é brinquedo o nosso amor, é mistério
coisa séria mais feliz dessa vida. (NASCIMENTO, 1998).

O “quintal” está relacionado a parte mais profunda que toca o âmbito do artista. É nele que Brant guarda todos os mistérios e segredos de sua existência. Os sonhos, as fantasias, as brincadeiras, as paixões, muitos sentimentos que ficaram fechados e protegidos nesse pequeno fragmento de natureza.

“Fruta boa” é uma canção destacável por sua riqueza construtiva. Por seu caráter literário sustenta-se sozinha na folha de papel sem necessitar de acompanhamento musical. É um texto que sobrevive à supressão da música. A relação amorosa é tematizada com delicadeza e sensualidade. Ao comparar o amor maduro a uma fruta boa, Brant dá primazia às impressões sensoriais. A depuração poética se associa a depuração dos sentimentos, o amor se constrói e se enobrece na simplicidade do cotidiano: “é pequeno o nosso amor tão diário”, assim como na inocência e pureza das brincadeiras, “é brinquedo o nosso amor é mistério”.

Em “Bola de meia, bola de gude” a quarta estrofe retoma implicitamente a proposta carnavalizante já mencionada anteriormente. Ao rejeitar a maneira como as pessoas são condicionadas a viver, “pois não posso, não devo, não quero/viver como toda essa gente insiste em viver” e expondo o seu posicionamento não pacífico diante das supostas banalidades cotidianas, “e não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal”, o artista tenta subverter a ordem do discurso hegemônico.

A figura do menino em suas composições está diretamente relacionada a memória, quando o artista pensa em desistir do percurso é o menino que lhe devolve a segurança para prosseguir, “toda vez que a tristeza me alcança o menino me dá a mão”.

Em “Maria solidária”, Brant se refere a infância através da brincadeira de soltar papagaio, os elementos da natureza dicotomicamente sobrepostos compõem a paisagem da canção. O claro e o escuro, a noite e o dia, o sol e a lua, adicionados a faceta lúdica, complementam a sua filiação aos caracteres barrocos.

Maria Solidária

Eu choro de cara suja
Meu papagaio vento carregou

E lá se foi para nunca mais
 Minha mola que pai comprou
 Dança Maria Maria
 Dança seu corpo jovem pelo ar
 E ela já vem, ela virá solidária nos ajudar
 Não fique triste menino
 A linha é tão fácil de arranjar
 Venha aqui, venha escolher papagaio de toda cor
 A casa estava escura

O vento forte
 A chuva desabou
 Ela não vem e eu aqui estou
 A rezar na escuridão e só
 Veio no vento da noite a luz do novo dia cantarei
 Brilha o sol, brilha a lua
 Brilha a vida de quem dançar (NASCIMENTO, 1986).

O acentuado jogo cromático desta canção será uma das tônicas nas composições de Brant, principalmente as de feição barroca como “Paixão e fé”, “Sentinela”, “San Vicente” e “Beco do Mota”. “Maria Solidária” estabelece um diálogo com a canção “Maria Maria”, popularizada na voz de Elis Regina. Diversas músicas do princípio de carreira de Brant se relacionam dialogicamente com as atuais, sobretudo pelo fato de Brant estar permanentemente abordando o mesmo assunto com a experimentação de novos recursos semânticos.

As impressões de movimento são sugeridas durante todo o desenvolvimento das letras. O papagaio carregado pelo vento se lança pelo ar juntamente com a dança do corpo jovem de Maria. A palavra “vento” aparece três vezes obedecendo ao movimento do dia, a noção de fugacidade expressa neste caso evidencia a consciência do artista sobre a velocidade da passagem da infância e, ao mesmo tempo, consiste numa característica visualmente barroca.

MINAS – MEMÓRIA

*Memória de tanta espera
 Teu corpo crescendo, salta do chão
 E eu já vejo meu corpo descer
 Um dia te encontro no meio
 Da sala ou da rua
 Não sei o que vou contar
 Fernando Brant*

Minas ultrapassa todas as fronteiras, percorre tempos e espaços, transporta sonhos, delírios e paixões. Minas é a vida e a morte, o sagrado e o profano, a infância e a velhice, a noite e o dia, o brilho e a escuridão. Minas é o rio, a montanha, a terra, o ouro, o ar, a água, a igreja e o quintal. Minas é a poesia de Fernando Brant.

É impossível adentrar pelo universo das composições de Brant sem mencionarmos a importância do legado da tradição mineira. Suas composições estão repletas de referenciais associados a cultura mineira, o que se encontra fundamentalmente através da presença de fortes traços barrocos em suas letras.

O período Barroco se caracterizou por uma intensa crise de valores, o homem era um ser essencialmente dilemático e dilacerado entre as aspirações terrenas e celestes, espirituais e carnavais, sagradas e profanas. Toda essa crise teve seus efeitos nas obras de arte marcadas pelo predomínio dos contrastes. Os artistas plásticos sobretudo abusavam das oposições cromáticas em que os choques luminosos e sombrios consistiam em recursos indispensáveis à exploração das emoções. Na literatura o caráter visual adquiriu especial destaque. As manifestações literárias da era barroca são totalmente plásticas, o poeta joga com ideias, formas e cores.

Assim como no panorama da contemporaneidade predominam entre nós os instrumentos de *mass-media* que possuem como veículo de comunicação ótica o cinema, a televisão, o cartaz e o anúncio luminoso. O Barroco utilizou com rendimento bem grande os processos de visualização e persuasão através da imagem.

De acordo com Affonso Ávila em “O lúdico e as projeções do mundo barroco”, enquanto o primado do visual pretende hoje o objetivo de comunicar melhor, de mais informar, de tornar doméstica a imagem geograficamente distante, a preocupação visualizadora do Barroco tinha outros fundamentos, ou seja

[...] Era antes persuasória que encantatória, buscava prender os olhos, transmitir quase sempre uma mensagem religiosa e dela convencer o espectador através do exemplo feericamente visualizado. A verdade é que se verificou naquela etapa como se verifica hoje, um igual aguçamento da sensibilidade ótica do homem, aguçamento que a arte dos dois períodos viria forçosamente a refletir numa abertura maior de suas formas (ÁVILA, 1994, p.28).

Essa estética essencialmente visual privilegiou os valores sensoriais. Na arte barroca o mundo permite-se ser gozado através dos sentidos, evidenciando uma expressão artística de caráter impressionista. Contudo, o Barroco não foi o único estilo que apresentou fortes traços impressionistas. O Simbolismo, por exemplo, abusou de uma estética direcionada para a exteriorização dos sentidos. O poeta francês Arthur Rimbaud, explorou em seus poemas o movimento, a música e as cores. As múltiplas possibilidades harmônicas foram pesquisadas e trabalhadas pelo poeta objetivando o alcance do êxtase harmônico. As cores consistiram em um suporte essencial da visão, no soneto “Voyelles”, Rimbaud criou um abecedário colorido demonstrando a experiência oculta que repousa sobre o valor simbólico das cores

Vogais

A negro, E branco, I rubro, U verde, O azul: vogais,

Eu direi algum dia seus natais latentes:

A, negro corpete de moscas reluzentes

Que zombem ao redor de odores lamaçais (RIMBAUD, 2007, p.36).

Os artistas da música popular brasileira se utilizam com frequência de artifícios sinestésicos. Fernando Brant ilustra uma profusão de caracteres de apelo sensorial e visual. Dorival Caymmi, Chico Buarque, Gilberto Gil, Aldir Blanc e tantos outros compositores evidenciam uma arte que prima pela qualidade plástica. No entanto, o legado da tradição mineira aparece nas canções de Brant principalmente no enfoque dado a questão da religiosidade. As procissões, as crenças, as igrejas fazem parte do cenário de Minas e das letras desse artista. No percurso da travessia ele vai recuperando a memória e a história da formação de Minas e, conseqüentemente, de sua própria identidade.

Paixão é fé

Já bate o sino, bate na catedral

E o som penetra todos os portais

A igreja está chamando seus fiéis

Para rezar por seu Senhor

Para cantar a ressurreição

E sai o povo pelas ruas a cobrir

De areia e flores as pedras do chão

Nas varandas vejo as moças e os lençóis

Enquanto passa a procissão

Louvando as coisas da fé

Velejar, velejei

No mar do Senhor

Lá eu vi a fé e a paixão

Lá eu vi a agonia da barca dos homens

Já bate o sino, bate no coração

E o povo põe de lado a sua dor

Pelas ruas capistranas de toda cor

Esquece a sua paixão

Para viver a do Senhor (NASCIMENTO, 1978).

Pelo próprio título da canção é possível destacar sua forte carga religiosa, o sagrado e o profano convivem nesta festa que comemora a ressurreição de cristo. A canção é um grande ágape cujo povo mineiro desfila pelas ruas com sua alegria reprimida. Na primeira estrofe, o sino da igreja bate chamando os fiéis para a participação, “Já bate o sino, bate na catedral/ A igreja está chamando os seus fiéis”. Observamos que na segunda estrofe que o artista se coloca como um observador participante, explicita seu *voyerismo* assistindo ao percurso dos

homens que levam a emoção e a crença “enquanto passa a procissão/levando coisas da fé”.

Brant define sua participação pela utilização do verbo “velejar” no infinitivo e no passado, marcando seu trânsito pelos tempos passado e presente. Na última estrofe o compositor encerra a sua canção mostrando como a fé é uma espécie de catarse na vida do povo mineiro: “E “o povo põe de lado a sua dor/esquece a sua paixão/para viver a do senhor”.

“Paixão é fé” encaixa-se nas prerrogativas da estética barroca cuja vida se exprime substancialmente através do êxtase festivo. A agonia se mistura com o prazer alcançado pela comunhão entre os indivíduos e a prática das preces.

A canção “Credo” também possui a mesma temática de “Paixão e Fé”, porém, neste caso, o compositor é mais elaborado na exploração dos recursos formais, o cultismo (forma) e o conceptismo (conceito), participam com mais intensidade do jogo da canção.

Credo

Caminhando pela noite de nossa cidade
Acendendo a esperança e apagando a escuridão
Vamos, caminhando pelas ruas de nossa cidade
Viver derramando a juventude pelos corações
Tenha fé no nosso povo que ele resiste
Tenha fé no nosso povo que ele insiste
E acordar novo, forte, alegre, cheio de paixão

Vamos, caminhando de mãos dadas com a alma nova
Viver semeando a liberdade em cada coração
Tenha fé no nosso povo que ele acorda
Tenha fé no nosso povo que ele assusta

Caminhando e vivendo com a alma aberta
Aquecidos pelo sol que vem depois do temporal
Vamos, companheiros pelas ruas de nossa cidade
Cantar semeando um sonho que vai ter de ser real
Caminheemos pela noite com a esperança
Caminheemos pela noite com a juventude (NASCIMENTO, 1978).

Esta canção põe em destaque a religiosidade na cultura mineira. Caminhando pelas ruas da cidade ele observa e participa da festa do povo que tem fé. O dualismo caracteristicamente barroco se verifica na oposição claro X escuro, “acendendo a esperança e apagando a escuridão”. O binômio luz x trevas reforça a ideologia barroca, que contrapõe a iluminação e a salvação proporcionada pela fé religiosa que suplanta a escuridão da descrença. A decoração utilizada nos festejos religiosos complementava a atmosfera barroca, as cidades eram revestidas pelos contrastes cromáticos, vejamos o que nos diz novamente Affonso Ávila

Por ocasião dos acontecimentos festivos, as noites das cidades coloniais mineiras impregnavam-se de uma atmosfera fantasmagórica, profusamente iluminadas as fachadas de igrejas, residenciais e edifícios públicos. As exibições pirotécnicas, os castelos luminosos e outros artificios acrescentavam, por seu turno, um toque de maravilhoso ao ambiente (ÁVILA, 1994, p.206).

Na segunda estrofe o compositor reafirma o seu engajamento, “Caminhando de mãos dadas” com o povo, Brant revela o seu comprometimento estabelecendo um diálogo com o mineiro Drummond em seu poema “Mãos dadas”.

Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso a vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas (ANDRADE, 1978,p.55)

Ao ressaltar os hábitos que marcam a cultura mineira, Brant está também se relacionando com os artistas que souberam entender Minas, e que traduziram-na para os mineiros e o mundo. Drummond e Guimarães Rosa, dois ícones da literatura brasileira e universal, figuram entre os mais importantes formadores da bagagem intelectual do compositor. É possível encontrar relações intertextuais muito próximas entre os versos de Brant e os poemas de Drummond, vejamos a primeira estrofe de “Itamarandiba”, que consiste numa referência explícita a “No meio do caminho”

No meio do meu caminho
Sempre haverá uma pedra
Plantarei a minha casa
Numa cidade de pedra (NASCIMENTO, 1986).

A afirmação da personalidade individual só se adquire com a consciência da importância do legado deixado pela tradição. Brant recorre ao passado histórico para compreender e enriquecer sua própria construção artística. O barroquismo revisitado em suas composições faz parte de todo um trabalho lúdico e profundo de resgate da memória histórica. A personalidade artística só se conquista pelo suor, pelo esforço, pelo “fruto do trabalho que é mais que sagrado”. Elliot em seu texto clássico “Tradição e talento individual” exprime a problemática da tradição

não pode ser herdada, e se alguém a deseja, deve conquistá-la através de um grande esforço. Ela envolve, em primeiro lugar, o sentido histórico, que podemos considerar quase indispensável a alguém que pretenda continuar poeta depois dos vinte e cinco anos; e o sentido histórico implica na percepção, não somente da caducidade do passado, mas de sua presença; o sentido histórico leva um homem a escrever não somente com a própria

geração a que em seus ossos, mas com um sentimento de que toda a literatura europeia desde Homero, e nela incluída, toda a literatura de seu país têm uma existência simultânea. Esse sentimento histórico, que é o sentido tanto do atemporal quanto do temporal e do atemporal e do temporal reunidos, é que torna um escritor tradicional. E é isso que, ao mesmo tempo, faz com que um escritor se torne mais agudamente consciente de seu lugar no tempo, de sua própria contemporaneidade (ELLIOT, 1989, p. 45).

A canção “Credo” se encerra de forma similar a “Paixão e fé”, com um grande ágape em que comemora a comunhão entre o compositor e o povo mineiro. “Credo” e “Paixão e fé” são apenas duas entre diversas outras letras de Brant que possuem consideráveis traços barrocos. Como foi possível constatar ao longo deste ensaio, a obra do poeta em música Fernando Brant abriga uma rica gama de vertentes, tanto no que diz respeito aos aspectos formais quanto aos temáticos, apresentando-se sempre aberta a constantes e surpreendentes transformações. Evidenciando uma assinatura própria, suas composições saem de Minas em direção ao mundo, cujo trajeto inesgotável do viajor por tempos (tempo-Infância) e espaços (Minas- memória), resultará na própria reconstrução alegórica de Minas.

REFERÊNCIAS:

- ANDRADE, C. D. de. *Reunião*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- ÁVILA, A. *O lúdico e as projeções do mundo barroco*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BACHELARD, G. *Ensaio sobre a matéria*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1998.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense, 1981.
- BORGES, M. *Os sonhos não envelhecem. Histórias do clube da esquina*. São Paulo: Geração Editorial, 1996.
- BUENO, A. *Terceira margem*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- CAMPOS, A. de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- CÂNDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- ELLIOT, T. S. *Ensaio*. São Paulo: Art, 1989.
- MENDES, M. *A idade do serrote*. Rio de Janeiro: Sábina, 1968.
- RIMBAUD, A. *Poesia completa*. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Topbooks, 2007.
- ROSA, G. *Grande sertão veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- SANT’ANNA, A. R. de. *Barroco, do quadrado a elipse*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DISCOGRAFIA:

- NASCIMENTO, M. *Tambores de Minas*. Rio de Janeiro: Columbia, 1998.
- NASCIMENTO, M. *Nascimento*. Rio de Janeiro: Warner, 1997.
- NASCIMENTO, M. *Milton Nascimento*. Rio de Janeiro: Columbia, 1990.
- NASCIMENTO, M. *Yauretê*. Rio de Janeiro: CBS, 1987.
- NASCIMENTO, M. *A barca dos amantes*. Rio de Janeiro: Polygram, 1986.
- NASCIMENTO, M. *Sentinela*. Rio de Janeiro: Ariola, 1980.
- NASCIMENTO, M. *Missa dos quilombos*. São Paulo: Ariola, 1982.
- NASCIMENTO, M. *Clube da esquina*. Rio de Janeiro: Emi-Odeon, 1978.
- NASCIMENTO, M. *Geraes*. Rio de Janeiro: Emi-Odeon, 1976.
- NASCIMENTO, M. *Milton*. Rio de Janeiro: Emi-Odeon, 1976.
- NASCIMENTO, M. *Minas*. Rio de Janeiro: Emi-Odeon, 1975.
- NASCIMENTO, M. *Milagre dos peixes ao vivo*. Rio de Janeiro: Emi-Odeon, 1974.
- NASCIMENTO, M. *Milton Nascimento*. Rio de Janeiro: Emi-Odeon, 1969.
- VELOSO, Caetano. *Circuladô*. Rio de Janeiro: Odeon, 1992.

O ENSINO DA LITERATURA E AS REDES SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA PARA A FORMAÇÃO ÉTICA DO ESTUDANTE

*Karla Andrea Cândido da Silva*¹

*Larissa Gotti Pissinatti*²

*Mary of Socorro Pompéia Rocha Silva*³

*Géssica Rayane da Conceição Assunção*⁴

*Ayla Nayara da Silva Gomes*⁵

INTRODUÇÃO

A língua é então, praticamente, a linguagem menos a Fala: é ao mesmo tempo, uma instituição social e um sistema de valores. Como instituição social, ela não é absolutamente um ato, escapa a qualquer premeditação; é parte social da linguagem; o indivíduo não pode, sozinho, nem criá-la nem modificá-la (BHARTES, 1998, p.21-22)

A prática da leitura tão inerente a Literatura é algo que vem preocupando professores e a escola como um todo, isso em parte deve-se ao acesso precário a literaturas variadas, ao desinteresse do aluno em obras literárias canônicas, por acharem extensas e massivas, mas outro fator preponderante para esta situação do ensino da Literatura são abordagens metodológicas que não primam pelo uso da língua e linguagem em contextos e momentos literários específicos, porém nesta perspectiva as redes sociais podem ser aliadas no processo de formação de novos leitores e de sua formação ética.

A leitura possui um papel indispensável que vai além da escola, permitindo que o aluno defronte em suas produções e leituras, valores, posturas, condutas

1 Técnica em assuntos educacionais e Coordenadora do NAPNE do Instituto Federal de Educação do Rio Grande Norte. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia.

2 Professora Assistente do Departamento de Libras da Universidade Federal de Rondônia. Doutora em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

3 Professora do Município de Petrolina-PE. Especialista em Gestão escolar pela Universidade Federal de Pernambuco.

4 Ledora e transcritora do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte. Especialista em Gestão escolar pela FASEC.

5 Graduanda do curso de Pedagogia da AESA-CESA de Arcoverde-PE.

e possa apreender parte dos discursos apresentados nas literaturas e nos diálogos estabelecidos em sala e no cotidiano.

Para compreendermos melhor como essa relação entre literatura e ética na educação indicaremos alguns aspectos que as diretrizes apontam indicando caminhos em que as redes sociais podem ser um dos suportes na educação para que esta relação aconteça.

1. A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: DISCUSSÃO CONTEXTUAL E CONCEITUAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS destacam a importância de se formar leitores que compreendam as concepções quanto a língua, linguagem, letramento e suas tecnologias, mas a Literatura não é separada como um componente a parte, ela se entrelaça com os conhecimentos pertinentes a disciplina de Língua Portuguesa.

Esse novo enfoque da Literatura fez com que se pensasse no leitor do Ensino Médio como um ser capaz de articular, conceber e reproduzir novas formas de linguagem e pensamento, que articulados a outros saberes pertinentes a outras áreas do conhecimento iriam compor um legado cultural e social destes alunos. Isso será possível através das relações e práticas sociais no ambiente escolar, nas redes sociais e em diálogos do cotidiano destes estudantes.

Essa interação com a linguagem permitirá que esses alunos tenham acesso as mais variadas formas de literatura, isso é um fator que poderá contribuir no desenvolvimento de estratégias que visem a explorar literaturas canônicas e de escolas literárias das mais tradicionais as mais atuais.

Considerando este viés, o ensino da Literatura muito voltado a construção de um saber literário que vá além de uma mera visão superficial das escolas literárias, mesmo que os PCNS não apresentem essa área, mas faz-se necessário que esta abordagem literária valorize a representação simbólica do sentir, pensar e agir contribuindo na formação das práticas sociais.

Se compararmos os PCNS do Ensino Médio com o Referencial Curricular de Rondônia, este também vincula a disciplina de Literatura à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, não há um componente curricular específico para esta disciplina. Estas observações nos levam a refletir que o ensino da literatura pode ter se fragmentado devido à falta de atenção por parte das diretrizes e do contexto político-social que cada vez mais compartimentaliza as informações através dos diversos campos científicos.

Quanto as abordagens metodológicas tanto os PCNS quanto o Referencial Curricular de Rondônia buscam trabalhar a leitura associada à produção de texto, com o intuito do uso social e dialógico da língua, buscando construir e

reconstruir estes saberes no processo discursivo.

Nesta visão de interação do discurso, Maingueneau (1997, p.56) destaca que a “comunidade discursiva” não deve ser entendida de forma excessivamente restritiva: ela não remete unicamente aos grupos (instituições e relações entre agentes), mas também a tudo que estes grupos implicam no plano da organização material e modos de vida.

Dessa forma, esse sujeito imerso no processo para compreender a linguagem e os saberes pertinentes ao discurso, possui as redes sociais como sua aliada e aos poucos vai se reconhecendo como parte integrante da interação discursiva, através de momentos vivenciados e construídos. A partir de suas interações sociais o sujeito constrói novos discursos, que venham a atender à necessidade que estes têm em se comunicarem e interagirem em diversos contextos discursivos, assim como sua conduta e valores.

Nessa perspectiva, a abordagem do uso social da língua nos faz refletir sobre a interação dos alunos com os diversos gêneros literários e suas mais variadas formas de discurso e suporte tecnológico, em nosso caso, principalmente por meio dos espaços virtuais de construção interativa de narrativas. Com isso, o ensino da Literatura deixa de resumir-se somente a leitura de obras representativas das escolas literárias, com a única finalidade de responder a questões padronizadas, passando assim, a compreender as linguagens, símbolos e signos presentes na estrutura e composição de cada obra estudada e sua intervenção nas práticas sociais. A fim de asseverar os argumentos de nossa reflexão adentraremos na aproximação entre ética e literatura e apresentaremos algumas noções que confirmam a possibilidade de uma formação ética no contato com a literatura nas redes sociais para o aluno do Ensino Médio contemplando as diretrizes curriculares nacionais.

2. LITERATURA E ÉTICA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

A produção literária na contemporaneidade traz características que se distinguem do cânone literário proposto na modernidade e facilita o acesso aos textos literários, proporcionando novas formas de compreender sua construção e interação entre obra e leitor. Um primeiro aspecto apontado por Rezende (2008) é a fertilidade da expressão literária contemporânea, os jovens escritores publicam usando não só a consagração da academia mas também as oportunidades oferecidas pelas redes sociais. Estes espaços até recentemente afastado do universo literário, agora são usados para a discussão literária e são como instrumento de forte expressão artística. (REZENDE, 2008, p. 17)

Outro aspecto é a multiplicidade que ocorre na literatura atual, sua heterogeneidade em convívio. Isto se revela no suporte que, na era da informatização,

não se limita ao papel, mas as múltiplas formas, tons e temas que a literatura se coloca provocando inúmeros debates.

A evidência da multiplicidade como expressão tão forte pode remeter às contingências do momento que foi chamado pós-moderno com a substituição dos dogmas modernistas por movimentos plurais, posteriores à superação de classificações fundadas em dicotomias(...) (REZENDE, 2008, p.18).

Isto indica que na pós modernidade, há na literatura, o hibridismo, o que traz para a criação literária na contemporaneidade a multiplicidade: ironia, deboche, crítica, violência, escrita fora dos cânones literários, irreverência, etc. oportunizando aos leitores diversas formas de contato com a literatura e aproximando-as das diretrizes propostas pelo PCN. Dessa forma, a literatura se apresenta como resposta alternativa e reativa em relação às forças homogeneizadoras da sociedade que conforme Rezende (2008, p. 27) “há uma preocupação, a manifestação de uma urgência, de uma presentificação radical, preocupação obsessiva com o presente que contrasta com um momento anterior, de valorização da história do passado”.

Nietzsche e Spinoza compreendem esta escrita de si que acontece por meio da literatura como a aproximação da ética e da estética é a arte como força vital, como potência. A literatura é o espaço onde é possível criar longe das estruturas, é o espaço de liberdade.

“Spnoziamente a obra deixaria de ser pensada enquanto objeto para ser percebida como ato:ela só vai ter um sentido(para mim) quando produzir reverberações(em mim), e desse encontro entre mim e a obra resultar em aumento de(minha) “potência de existi”. Sentido: uma questão de encontro reverberações.”(KLINGER, 2014, p.56)

Na literatura a convergência entre sentido-encontro e potência se apresenta como espaço para a aproximação entre literatura e ética. Por ética entendemos a reflexão sobre as atitudes, é a busca do bem e do bom, já a moral se coloca no campo dos deveres, das regras, costumes que devo seguir, de acordo com as normas da sociedade que vivo (KLINGER, 2014).

Para Spinoza, a ética é a confiança plena na razão, fazendo com que o homem trilhe o caminho das paixões positivas, da alegria e do amor. A verdade está no desejo de conhecer algo. Será no desejo de existir que irão se manifestar os diversos modos de agir e a individualidade irá se afirmar. (SPINOZA, 2009)

Assim como para Spinoza, Nietzsche também desvaloriza a moral dos escravos, a tristeza, a resignação e reforça e valoriza a autonomia do pensar, a afirmação de si e a vontade de poder trazendo-a para o centro de toda reflexão. O sentido da vida está no centro para ambos autores quando refletem sobre ética.

Poderíamos responder como Spinoza: a expansão de si próprio. Para

Nietzsche, a vontade de potência é a motivação por excelência das ações humanas. Para Spinoza, a maior alegria é passar da perfeição mínima para outra maior (KLINGER, 2014, p.62)

Pensar a literatura a partir de questões éticas é partir da ideia do poder de afetação da literatura, assim a noção de sujeito não parte da ideia de suas identificações mas de suas relações. Segundo Klinger (2014) “não há um sujeito pleno, há sujeito em construção, sujeito com potenciais e desejos, um sujeito de relações e afetos” (KLINGER, 2014, p.71).

Para Spinoza, o desejo é a essência do ser humano que ocorre em virtude de uma afeição de si que o leva a agir. Ao ser afetado a mente deseja. O afeto se afirma força da existência, pois, envolve o ser e dependendo das afeições a potência do seu agir será aumentada ou refreada, ou seja, o ser pode amar ou odiar, alegrar-se ou se entristecer, ter esperança ou medo. Afeto é movimento de relação com o outro. Quanto mais afetado sou mais capacidade de afetar terei.

Para Klinger (2014) os afetos surgem das relações, da capacidade de interação uns com os outros, todos temos potencialidades em nos afetar. O afeto é o vestígio de um encontro, não entendido como emoção, mas afetação, no sentido spinoziano do termo. Dessa forma, a literatura é uma forma de afetar o outro e a mim mesmo e por isso é objeto de reflexão ética. A possibilidade de pensar os modos de subjetivação no tempo e no tempo torna o afeto uma possibilidade de reflexão da ética na literatura, pois os afetos podem agenciar várias ações na sociedade, potencializando a relação entre ética e literatura, pois como “figura desejanter o artista se coloca com participante nos intercâmbios sociais de produção intelectual e produção desejanter” (BREA, 2003, p.127 apud KLINGER, 2014, p.161).

A literatura contemporânea torna-se espaço de “captura de afetos”, usando as palavras de Klinger (2014), onde sua capacidade de afetar teria a capacidade de enfrentamento dos poderes, é um terreno onde “encontramos aberturas, fissuras, na linguagem, e pôr o pé na estrada” (KLINGER, 2014, p. 162). Assim, a literatura contemporânea pode ser considerada uma literatura de resistência, onde por meio dos afetos questionam o poder do Estado e do sistema capitalista onde o desejo fica subserviente aos desejos do sistema econômico. A literatura se apresenta estrategicamente como possibilidade de afetar as relações e assim resistir aos desejos de uma sociedade que é regida dos desejos que se baseiam em interesses político-econômicos, neste contexto a intervenção afetiva da literatura é também ética, na medida em que reflete seus próprios afetos e desejos.

Nesta perspectiva, a literatura presente nas redes sociais oferece suporte e se apresenta como uma das estratégias que pode ser usada pelo professor em sala para a formação ética do aluno, provocando no discente por meio da literatura a necessidade de refletir valores, regras e situações sociais. Veremos, a seguir,

como a literatura através das redes sociais podem oferecer esta possibilidade.

3. LITERATURA E REDES SOCIAIS: PERSPECTIVAS PARA UMA FORMAÇÃO ÉTICA

Atualmente discute-se muito a temática das redes sociais e das tecnologias na educação. A facilidade quanto ao acesso a essas ferramentas é um dos fatores que tem feito grande parte das pessoas a utilizarem essa opção como fonte de informação. Mas no que diz respeito ao uso dessas ferramentas, essas apresentam uma influência no conhecimento dos alunos e na sua formação ética.

Esse debate da formação ética nas redes sociais gera vários debates quanto a quais princípios e valores são propagados nas relações e discursos construídos nas redes sociais? Diante de tais proposições é preciso pensar a ética como as nossas relações com o outro e como nos posicionamos diante das informações que nos é passada através de nossas redes sociais. Pensando nisso Santos (2010) diz que: ética são valores morais e princípios que norteiam a nossa conduta e nos permitem um equilíbrio.

Por isso pensar a ética nas redes sociais é discutir sobre a privacidade, sobre identidade digital, liberdade de expressão e na maneira como os alunos estão produzindo experiências de aprendizagem no ambiente virtual.

Para isso vamos pensar a ética nas Literaturas que são construídas num ambiente virtual. Na grande maioria inspiradas em filmes, romances e no cotidiano dos jovens, elas pautam-se no princípio de que todos possam ter acesso e compartilhar o que se está lendo. Atualmente os ambientes virtuais já dispõem de páginas em que essas literaturas são produzidas de maneira simultânea, onde todos podem contribuir na produção dessas literaturas.

Com isso surgem as fanfictions, que se destaca como uma narrativa que é escrita por fãs de produtos midiáticos, tais como: série, filmes, personagens, quadrinhos e videogames. A intenção é que todos possam criar histórias livremente e possam disponibilizá-las ao público nas redes sociais.

O que contribui para o aumento da produção desse tipo de literatura foram as adaptações para o cinema das obras de Harry Potter. Além dos sites essas produções são veiculadas nos blogs, fóruns e nas plataformas interativas, onde cada fã pode contribuir na produção da obra. Após a finalização das fanfictions essas são compartilhadas a todos os usuários cadastrados na plataforma.

O grande desafio está em usar essas ferramentas na aprendizagem dos alunos, de forma a integrá-la nas aulas de Literatura, pensando nisso é preciso primeiro que o professor disponha de conhecimento na área das tecnologias, que construa coletivamente as ações que irá desenvolver com seus alunos e que tenha bem delineado quais objetivos se espera alcançar com o uso dessas ferramentas

na aprendizagem dos alunos.

O importante é realizar mudanças quanto ao uso dessas tecnologias na educação, o que vai contribuir para uma prática diferenciada e buscar propor discussões com os alunos sobre a questão ética na produção de literaturas e na veiculação de informações nas redes sócias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura e o uso das redes sociais se constitui como locus de atuação dos alunos nas suas produções literárias e no compartilhamento de informações nos espaços virtuais, nos blogs e nas homepages. Nessa perspectiva a internet vai propiciar que ao aluno compartilhe seus saberes quanto a linguagem trabalhada nesse espaço, quanto a ética nas informações veiculadas e quanto as suas leituras.

Por essa razão, considerasse que o trabalho do professor deve fomentar o uso dessas ferramentas em sala de aula, buscando investigar o uso dessas na aprendizagem. Produzindo assim uma reflexão sobre os discursos construídos nas redes sociais, bem como os textos que são produzidos nas plataformas interativas.

Diante de tais proposições consideramos que o uso das redes sociais nas aulas de Literaturas propicia uma aprendizagem dinâmica não só da Literatura, como da Língua Portuguesa, a partir da abordagem de diversos conteúdo do currículo.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul 2010.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó. Argos, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

KLINGER, Diana. **Literatura e ética da forma para a força**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes/Unicamp, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das letras:1992.

REZENDE, Beatriz. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008.

SANTOS, Plácida L. V. Amorim da Costa. **Catálogo e ética no ambiente colaborativo e de empoderamento das redes Informacionais.** In _____ PRIMEIRO SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ÉTICA DA INFORMAÇÃO. Ética da Informação: conceitos, abordagens, aplicações. FREIRE, Gustavo Henrique de Araujo (Org.), João Pessoa: Ideia, 2010.

SPINOZA, Baruch. **Ética.** Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Eixo 2

**EDUCAÇÃO,
PSICOLOGIA E SAÚDE**

O PARADOXO DO MAL-ESTAR DO PROFESSOR: ENTRE O TRABALHO COMO DOCENTE E A FALTA DELE

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

1. INTRODUÇÃO

Um paradoxo é uma declaração aparentemente verdadeira que leva a uma situação que contradiz a intuição comum. É comumente entendido como uma situação ou afirmação que contém uma contradição ou uma falta de lógica. A abordagem do mal-estar do professor numa perspectiva paradoxal, suscita um recorte que aborda aspectos de uma realidade que por vezes também se contradiz.

A presente temática, amplamente discutida na abordagem psicológica e psicanalítica, é aqui apresentada diante de uma releitura da realidade pós-pandemia, em que o mal-estar do professor é permeado pela contradição entre ter um trabalho como docente, outrora apontado como indicativo de sofrimento deste profissional, que traz à tona, agora, a discussão diante da ausência dele.

O recorte provocativo ora proposto apresenta uma visão do paradoxo do sofrimento psíquico docente, quanto à inquietação causada pela contradição entre o sofrimento de ter ou estar trabalhando e o de estar desempregado. Nessa dialética dos contrários, pretende-se discorrer sobre os sofrimentos que dialogam com a condição do ser social em dois extremos, quais sejam: o trabalho como elemento estressor do profissional e a ausência dele no processo de subsistência humana.

Precursor do ser social, o trabalho é prioridade ontológica,

-
- 1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.
 - 2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

indissociavelmente inserido à *práxis* humana, cuja dinâmica é determinante do processo de autoconstrução do sujeito. Conforme Portela (2018) e Portela e Silva (2022), “o trabalho é atividade vital da espécie humana, objeto da sua vontade livre e consciente e, ao mesmo tempo, meio para garantir sua subsistência”.

Para Engels (1975) e Antunes (2004), “o homem não é um escravo do determinismo, mas um ser que dá resposta ativa e consciente às necessidades materiais, tendo no trabalho localização especial de exteriorização do sujeito”. Logo, por se constituir atividade social imprescindível, o trabalho transcende os limites das formas biológicas, fazendo parte da evolução gradativa fundamental do indivíduo.

Nesse sentido, o trabalho docente, resultado de uma escolha para a ocupação profissional, deve garantir o bem-estar social do indivíduo que dele se ocupa e, de forma concomitante, a necessária manutenção de um estado psíquico equilibrado à qualidade de vida. Paradoxalmente, estudos diversos atribuem ou veem o trabalho docente como fonte e elemento gerador de mal-estares e sofrimento psíquico dos professores (ESTEVE e FRACCHIA, 1988; DEJOURS, 1992; CODO, 1999; LAVILLE, 2005; PORTELA, 2018). Após a pandemia pela COVID-19, o tema volta à tona, e dessa vez, de forma igualmente paradoxal, a falta da oferta do trabalho docente pelas instituições escolares, devido ao contexto pandêmico, passou a mostrar-se também como mais uma das causas dos mal-estares desses profissionais.

A expressão do mal-estar docente traz ambiguidades quanto ao sentido, pois, segundo Esteve (1988), “quando a utilizamos, sabemos que algo não anda bem; mas não se é capaz de se definir o que é, o que não é, ou o porquê”.

Partindo deste breve introito, nos próximos tópicos apresenta-se uma revisão de literatura sobre esse paradoxo existente na sociedade, que é parte intrínseca da realidade histórica dos sujeitos e profissionais da educação. Trata-se, portanto, de estudo exploratório e descritivo sobre o fenômeno estudado (CERVO & BERVIAN, 2002).

2. O MAL ESTAR PSÍQUICO DO DOCENTE NA ABORDAGEM PSICANALÍTICA

Na visão psicanalítica, o mal-estar é considerado fenômeno social inerente à condição humana (FREUD, 1930/1997). Por conseguinte, o professor (a) tem consciência do sofrimento, mas prefere negar em seu “eu” as percepções causadoras dos males, por não saber, na maioria das vezes, nomear a origem do seu sofrimento psíquico. No atual momento, existe um paradoxo entre ter um trabalho estressor como docente, concomitante ao sofrimento de desamparo, por parte de boa parte da categoria, causado pelo desemprego e falta de perspectivas, que dialogam com os contrários.

A obra “O mal-estar na civilização” (FREUD, 1930/1997), é fundamento da tese dessa discussão e está relacionada ao pressuposto freudiano que se vincula ao propósito da vida, a busca do bem-estar individual. Empenhado em empregar elementos teóricos psicanalíticos na interpretação da natureza religiosa do homem, Freud afirma que, historicamente, a religião³ deu conta de responder a muitas questões, todavia, deve-se abandonar o anseio de uma resposta universal absoluta e totalizante, pois o propósito da vida só pode ser definido no campo individual.

Freud (1930/1997) aponta uma possibilidade de colocação universal: “os homens se esforçam para encontrar a felicidade. Esta é alcançada por meio da vivência de intensos sentimentos de prazer, e ante a perspectiva da ausência de sofrimento”. Baseando-se na lógica interna da teoria psicanalítica, podemos afirmar que o propósito da vida está contido no princípio do prazer.

Na concepção trágica que embasa o pensamento freudiano, a existência do prazer só é plausível em contraposição ao sofrimento. Logo, é necessário lutar pela existência, mesmo com todo o conflito. Nesse sentido, a felicidade é inesperada, passageira, toma-nos de surpresa, constituindo-se, portanto, uma raridade. Por outro lado, o sofrimento é mais comum, pois ele decorre de três grandes fontes: (1) nosso próprio corpo; (2) o mundo externo; e (3) nossos relacionamentos com os outros.

A origem maior de sofrimento são nossos relacionamentos. De acordo com Moreira (2005), “se o outro, por um lado, apresenta-se, em sua dimensão de pessoa, como o inferno corporificado, de outro lado, sem o encontro com ele, não haverá mundo humano”. Então, a constituição da esfera psíquica depende do encontro com a alteridade *de si* e do outro, num encontro quase sempre traumático.

Isso ocorre por que no início da constituição do sujeito, não há o reconhecimento do outro, convive-se no autoerotismo, numa conjuntura de autossuficiência. Dessa forma, o nível de frustração é baixo ou inexistente. No entanto, quando o sujeito entende sua dependência do outro, a questão da frustração passa a ser categórica. De acordo com Freud (1915/1976), “ocorre a transformação do ego; deste para o ego-prazer e daí para a ego-realidade, momento em que as pulsões passam pelo processo de alterações que levam o autoerotismo original ao amor objetal”.

Do mesmo modo, diante da ameaça do sofrimento advindo da frustração, o princípio do prazer transforma-se em princípio de realidade. A frustração delimita o prazer, introduzindo a ideia de transferência e até de não consumação do desejo. E a felicidade, que antes se concentrava na realização tirânica do desejo,

3 Embora não seja objeto deste estudo, algumas correntes afirmam ser o pensamento psicanalítico freudiano é essencialmente dialético, oferecendo outras possibilidades de interpretação. Um exemplo disso, é o uso do conceito de sublimação para o estudo *metapsicológico* da temática religiosa. Ver: Amaro e Wondracek (2003).

passa a buscar a esquivia do sofrimento.

Na concepção freudiana o mal-estar é parte do processo civilizatório, pois considera-se que civilização e sujeito não estão separados, constituem-se reciprocamente, e, assim, as inquietações e frustrações passam a ser consideradas elementos formadores da subjetividade. Assim, na atual realidade, tanto o trabalho quanto a falta dele, são partes do processo civilizatório.

O processo civilizatório impôs ao homem o autogerenciamento, que exige do sujeito a convivência com os outros. Essa regulação constitui condição para a existência de laços entre os sujeitos. Os cenários dessa civilização são suscetíveis à insatisfação e mal-estares, pelo reconhecimento de si como sujeito e identificação (ou não) com o outro, fatores necessários de cuidado para com a própria vida, mas também com a do outro.

É por meio da cultura que o homem se constitui, enquanto humano, levando o *ex-selvagem* à noção de si (sujeito) e do outro (objeto). Nasce assim o desejo, em substituição das pulsões instintuais e seus objetos, como a felicidade, o amor, a tristeza, a frustração, a doença, a saúde. Impelido a conter a agressividade, inventa a culpa, e com isso gera doenças na alma e no corpo; destrói, constrói, desconstrói e reconstrói, procurando sentido para a vida, já que dela passa a ter consciência (FREUD, 1915/1976)

Isso acontece por que, no processo de constituição da sua subjetividade, ocorre a formação do aparelho psíquico: o *superego*, consciência da lei externa, que introduz o princípio de realidade; o *ego*, que faz a mediação entre os mundos externo e interno, que, ao não dar conta do desprazer ou da frustração, pode gerar patologias; e o *id*, mundo instintivo das pulsões, mediado pelo *ego*, que procura equilibrar os instintos profundos do *id* e coaduná-lo às exigências do mundo real, pois é constantemente reprimido pelo *superego*, instância moral socializada.

Conforme Freud (1915/1976), “o sofrimento psíquico é um passivo do processo civilizatório, é o sofrimento do dar-se conta dos sentimentos, sem dar conta, fundamentalmente, de todos eles”. Isso se dá porque, “a intensidade e a frequência do mal-estar ampliam o sofrimento psíquico, podendo gerar sentimentos como ansiedade, angústia, desprazer, sofrimento, depressão, e outros estados psíquicos comuns, que podem tornar-se patológicos”. Mas, ao tentar evitar o sofrimento, o sujeito coloca a obtenção do prazer em segundo plano.

Ao tentar utilizar-se de subterfúgios para fugir do sofrimento, o sujeito reveste-se da energia investida pelo *ego* na satisfação de seus desejos. Ao encontrar a interdição do mundo externo, há a reinvestida na busca de medidas anódinas, isto é, sem grande eficácia, tais como tirar luz da própria desgraça ou desencanto, por meio da religião, ou na sublimação oferecida pela arte, ou ainda, no uso de substâncias tóxicas, que funcionam como satisfações substitutivas na tentativa de

encontrar prazer e fugir do mal-estar provocado pela realidade vivida.

À luz da psicanálise freudiana, o homem não tem como fugir do delírio do processo civilizatório, pois é inserido nele ao nascer e constitui-se através dele enquanto indivíduo, embora sinta-se, por vezes, inimigo da civilização. Essa discussão é ampliada por Freud na obra “O Futuro de uma Ilusão” (1927), quando o autor aprofunda a compreensão do sujeito civilizado e dos percalços pelos quais passa em decorrência desse processo.

Para Freud, todo sujeito é virtualmente inimigo da civilização. O autor enfatiza que o homem não é espontaneamente amante do trabalho. A civilização elevou o sujeito acima de sua condição de animal, desenvolvendo conhecimento e capacidade para controlar a natureza, e obter, por esse intermédio, riqueza, para a satisfação de suas próprias necessidades. Assim, o trabalho segue a lógica da carência, ou seja, por meio dele visa-se a satisfação das suas necessidades e, por vezes, de produção de riquezas. Esta última, uma das ilusões alimentadas pelo sujeito civilizado.

Esse sujeito civilizado, cheio de ilusões, numa cultura capitalista, para atender ao padrão de consumo e manutenção do *status*, submete-se à ampliadas jornadas de trabalho como meio de melhorar os salários e manter o padrão de vida. Se, conforme afirmou Freud (1927) o sujeito não é amante do trabalho, o excesso de atividade laboral pode ser um dos fatores que provoca sofrimento psíquico e aumenta a sensação de mal-estar.

A compreensão desse fenômeno leva ao entendimento dos sentimentos de mal-estares descritos pelos docentes no exercício do magistério, sentimentos que ocorrem também pela falta de trabalho. Mas, todos que trabalham, independente da profissão, podem experimentar e descrever sintomas indicativos de sofrimento psíquico, tanto pelo trabalho, quanto pela ausência dele.

2.1 O sujeito, o trabalho e a ausência dele

Na teoria freudiana, o trabalho faz parte da sujeição da realidade, que submete a pessoa ao sofrimento inevitável, que perpassa pela própria condição humana e as necessidades de sobrevivência no mundo civilizado. O sofrimento ao qual ele é submetido na relação de trabalho, ou diante da ausência dele, representa uma ameaça em três dimensões: ao corpo, fadado à decadência; no mundo externo, que podem voltar-se contra ele de forma destrutiva e, no relacionamento com o outro, sendo esta última a dimensão considerada a mais torturante do sofrimento humano (OLIVEIRA, 2006).

Nesse sentido, o trabalho docente, pela sua natureza relacional, intensifica o que na psicanálise considera-se uma dimensão do sofrimento, pois quanto maior o nível de interação, maior o sentimento de sofrimento. Do mesmo modo,

“quanto maior é o desemprego e distanciamento do trabalho remunerado, que garante a subsistência, maior é o nível de sofrimento psíquico e do sentimento de desamparo” (PORTELA E SILVA, 2021).

Outra forma geradora de sofrimento é a relação entre o trabalhador e o empregador, que ocorre não só no plano real e do consciente, mas também do inconsciente, como também em uma dimensão imaginária. Trata-se de uma relação que envolve “dor” e “sofrimento”, apontados no sentido da ferida narcísica, quando algo nos incomoda, ou quando percebemos que nossas expectativas não correspondem à realidade (OLIVEIRA, 2006). Sentimentos semelhantes são encontrados em profissionais docentes, em situação de desemprego pós-pandemia Covid-19, em função da crise financeira causada pela migração da modalidade presencial, devido ao aumento de cursos ofertados na Modalidade da Educação a Distância.

Cabe ressaltar que essa relação entre o ser que trabalha e a organização que o emprega não ocorre apenas no plano do inconsciente, mas como um investimento da libido para alcançar determinados objetivos. A energia aqui empregada busca a satisfação dos desejos de poder aquisitivo, *status*, viagens, compras, entre outros, que seria da ordem do consciente. O problema é como equilibrar consciente e inconsciente, no sentido de minimizar o sentimento de frustração, considerando-se que o sofrimento é inerente à civilização e, portanto, inevitável. Da mesma forma, esse desequilíbrio ocorre diante do desemprego e da falta de perspectivas de encontrar novo trabalho (PORTELA E SILVA, 2021).

Os momentos de crise, quando fracassam os ideais, apontam para a existência de ilusões construídas, pautadas num pano de fundo de desconhecimento da precariedade da relação do homem com a realidade social em constante movimento. O contraponto é o fato de que a vida, em contínuo devir, indica o limite dos ideais e, como consequência, a necessidade de sua reconstrução e de compreensão dos paradoxos, em sua eterna luta dos contrários.

Nesse mesmo diapasão, a existência do mal-estar diante desses paradoxos exige do sujeito um trabalho psíquico contínuo, fundamental no incentivo às identificações e à construção permanente de ideais. A impotência do sujeito indica a presença de uma renúncia pulsional, efeito da identificação imaginária com a instituição em que trabalha, que é abarcada por um desencantamento quanto aos ideais modernos, que produz no sujeito algo como uma tendência a desistir do polo *desejante*, devido à identificação com esses ideais perdidos.

A consequência, ao que tudo indica, parece conviver na dificuldade da reconstrução de novos ideais sociais capazes de aglutinar os sujeitos em torno de um projeto comum, isto é, se há algumas décadas o trabalho na educação congregava uma série de expectativas favoráveis, no que diz respeito à realização

do bem comum, hoje, revela um certo fracasso nessa direção.

Nesse sentido, o mal-estar da sociedade pós-moderna compreende questões que são externas ao indivíduo, que envolvem aspectos culturais, religiosos, sociais, econômicos, políticos e científicos. Esses fatores conceberam tal crise nos ideais da modernidade, que trouxe como herança a renúncia do desejo do sujeito, demonstrando sua fragilidade e seu desamparo.

Entende-se que há em tais elementos, não um, mas diversos mal-estares, e o trabalho do professor possui relação direta com eles, sendo necessário haver a compreensão de que a existência do mal-estar na docência se deu em decorrência do mal-estar inerente à cultura e à civilização.

Isso, por si só, já diferencia o mal-estar docente, conforme Lobato (2004), de um mal-estar qualquer. A autora aponta para o caráter irreduzível e intransponível ao qual todos nós, os civilizados, estaríamos subordinados. Ainda que possamos senti-lo e nomeá-lo, o mal-estar se exprime como uma questão de *não-saber absoluto*, incomodando a todos, inclusive aos que tentam teorizá-lo diante dos paradoxos e da dialética das contradições.

3. O MAL-ESTAR DOCENTE: CONCEITOS E MANIFESTAÇÕES

O mal-estar docente é, então, conceito que pretende traduzir os efeitos negativos que afetam a personalidade do professor, em decorrência do resultado das condições em que ele realiza o seu trabalho ou diante da falta dele e da perspectiva de uma colocação. Seja qual for a condição, pode manifestar-se em diversos graus, partindo de uma insatisfação profissional no trabalho atual ou pela ausência dele, chegando nos dois casos a estados depressivos.

Para Esteve e Fracchia (1988), o mal-estar docente nomeia os sentimentos de desmoralização, de desmotivação ou de desencanto que emergem no professor, devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que a emergência da mudança os colocou. Esses sentimentos também são encontrados em profissionais que perderam seus empregos e estão diante de um mercado de trabalho bastante restrito, em que nem mesmo a elevada formação é garantia de trabalho.

Para Lobato (2004), os elementos acima citados podem ser traduzidos em forma de culpa pelo sujeito, isto é, o mal-estar pode se manifestar de forma involuntária, sendo necessário observar o produto de seus efeitos. Tais resultados podem ser perceptíveis nos aspectos sociológicos e nas relações, como também na perspectiva psicológica, que pode confirmar a vivência do mal-estar.

O problema do mal-estar docente deve ser visto de forma singular, não pode ser entendido somente como um problema biológico, nem apenas psicológico, ou tão somente de ordem sociológica. Vê-se o mal-estar docente como um “sofrimento psíquico com sintomas que apontam para o desconforto subjetivo e

singular do sujeito, no exercício do seu *métier*”, ou da ausência dele.

A psicanálise possui um olhar diferenciado quanto aos assuntos relacionados ao sujeito e seus paradoxos. Ao perceber-se como ser dividido, o homem sente-se numa situação de desamparo, deixa de ser o “senhor de sua própria casa, pois não tem pleno controle de todos os seus afetos, medos, desejos, impulsos, sentimentos e certezas. Sua mente tem uma imensa porção não consciente, sobre a qual ele não tem domínio”.

A divisão do psíquico em consciente e inconsciente, constitui a premissa fundamental da psicanálise. Freud, ao criar a psicanálise, verificou que existem processos que estão além da percepção da “nossa consciência” e que, assim sendo, não é possível mesmo haver domínio e soberania totais, nem mesmo sobre si.

É com base nesta premissa que diversos processos patológicos como histerias, neuroses, psicoses e outros fenômenos cotidianos, como atos falhos, esquecimentos e sonhos, são compreendidos e explicados no contexto da ciência psicanalítica. Da mesma forma, entende-se que é por meio da psicanálise que se pode compreender e explicar o fenômeno do mal-estar e como ele se manifesta no trabalho docente.

De modo semelhante, a ciência da psicanálise explica como a patologia denominada Síndrome de *Burnout* configura-se no sujeito psíquico, de forma consciente e sobretudo, inconsciente. Nesse sentido, pode-se identificar os sintomas das síndromes através do saber psicanalítico, que, aplicado à interpretação das relações interpessoais e sociais, pode relevar o narcisismo, geralmente empregado por Freud para a caracterização de um sujeito, ou como ideia de consciência coletiva, historicamente compartilhada.

O mal-estar, apesar da descrição dos sintomas psíquicos e físicos descritos nos estudos, não está isento da análise subjetiva, na forma como cada sujeito interpreta essa realidade e interage com ela. Não se pode negligenciar que o que é sofrimento para alguns docentes, pode ser equilíbrio e felicidade para outros. Eis aí, então, outro paradoxo.

Birman (2006) afirma que o mal-estar na modernidade se condensou em torno da experiência psíquica do desamparo. A presença trágica do experimento da individualidade moderna e os destinos, muitas vezes assustadores, construídos pelas subjetividades para lidar com o desamparo, conduziram os sujeitos ao narcisismo, à crueldade e à destruição. Assim, a sujeição não deixa de aparecer como um sentimento de impotência do professor em relação ao outro. Sujeitar-se ao que para ele apresenta-se como excesso de idealização, pressões e cobranças, pode levar o docente ao mal-estar.

Para Birman (2006), o professor, para mitigar a sensação de impotência, pode passar a criar mecanismos de resistência, como forma de proteção *de si*, diante das exigências do outro. Em função disso, o sentimento de desamparo,

reforçado pelo fato de não desejarem a reprodução de condições e situações sociais que consideram injustas, muitas vezes, leva o profissional a optar pelo descaso, ou até mesmo pela desistência do magistério, por não conseguir gerenciar as contradições, e não percebem que passam a atribuir ao trabalho docente todo mal-estar sentido e toda a causa do sofrimento psíquico.

Contudo, vale questionar se esses sentimentos também não podem ser sentidos diante do fenômeno de desamparo pela ausência de trabalho. Como a situação é relativamente nova, cabe um aprofundamento dessa realidade e de suas implicações no sofrimento psíquico ora vivenciado pelos docentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o paradoxo do mal-estar do professor evidencia uma realidade em que, tanto o trabalho docente quanto a ausência dele têm sido apontados como elementos constitutivos do sofrimento psíquico de profissionais da Educação. A compreensão da realidade pós-pandêmica situa o mal-estar docente em dois polos contraditórios, em que as angústias e dores são apontadas como geradoras de sofrimento, mas, contraditoriamente, diante da ausência laboral, o sofrimento ganha a mesma dimensão.

Na perspectiva da psicanálise, o mal-estar vivenciado pelos profissionais do magistério é considerado fenômeno inerente à sociedade, é cultural, no sentido antropológico do termo, fato que desmonta a afirmativa de que o trabalho docente seja o causador exclusivo do sofrimento psíquico do professor, considerando-se que a ausência dele também tem gerado sofrimento psíquico.

Sujeitar-se a normas, leis e a tudo que limita, tanto no ambiente de trabalho como diante da ausência desse, representa para o homem a contenção da força da pulsão de morte, reprimida no âmbito social, como forma de garantia da civilidade. Não há um meio de conter o mal-estar inerente à própria condição de existir e estar no mundo, ou anular a dor da dívida simbólica e eterna na convivência com o outro. Uma alternativa é aprender a conviver e entender que, apesar da angústia, que teima em se manifestar, o homem é um ser gregário, de natureza interdependente.

O magistério, com isso, deixa de ser visto como o único causador do mal-estar docente, pois ainda que o ser humano tenha consciência da necessidade do trabalho, raramente o vê como uma satisfação. Contudo, na ausência dele o sentimento de desamparo e do desejo de ter um emprego manifesta-se em insatisfação, mal-estar e até em doenças mentais. Cabe ressaltar que é necessário considerar que a relação com o trabalho é subjetiva, podendo ser fonte de sofrimento ou de prazer, o que vai depender da forma como o sujeito se relaciona com ele, com o meio e com as pessoas.

Eis aí o paradoxo inexorável, pois, se o trabalho é causador de mal-estar, a falta dele gera maior sofrimento, por ampliar a sensação de desamparo. O trabalho aparece como um meio para garantir a subsistência. O ser sujeita-se à situação, embora demonstre sofrimento diante do emprego, das relações de trabalho e da necessidade de se relacionar. Assim, o sujeito narcisista, ao ter seus desejos frustrados, percebe sua situação de desamparo e de dependência do convívio social. Não obstante, atribui ao outro, nesse caso, ao trabalho, o fator preponderante do seu mal-estar, vivenciando-o como obstáculo intransponível, que o impede de agir como o *selvagem* que foi, antes de habitar o mundo civilizado.

Na dialética dos contrários evidenciou-se que o sofrimento que dialoga com a condição do ser social, nos dois extremos, é igualmente gerador do mal-estar e do sofrimento psíquico dos profissionais docentes. Em igual situação, entende-se que o mesmo ocorre em outras profissões, pois todos são seres sociais que lutam pela subsistência, e o trabalho, além de uma necessidade, é a principal garantia de segurança e equilíbrio.

5. REFERÊNCIAS

- AMARO, Jorge Wohwey Ferreira. **O Sagrado e a Clínica**. In.: WONDRACEK, Karin Hellen Kepler. (org). O futuro e a Ilusão: Um embate com Freud sobre psicanálise e religião, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, 418 p.
- BIRMAN, Joel. **Dor e sofrimento na contemporaneidade: sobre o sujeito na modernidade**. Trieb, v. 5, Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro, 2006.
- CERVO, Amado Luiz.; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo, Cortez, Oboré, 1992.
- ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. 3. ed. Lisboa: Avante, 1975.
- ESTEVE, José Manuel; FRACCHIA, Alice. *Le malaise des enseignants*. *Revue Française de Pédagogie*, 1988.
- FREUD, Sigmund. **Reflexões para os tempos de guerra e morte**. In: **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos**. Edição Standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de

Sigmund Freud, Vol. XIV, pp. 311-326. Texto original publicado em 1915. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Trabalhos originais publicados em 1927, 1930. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição Standard brasileira; traduzido do alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

LAVILLE, Claudine Blanchard. **Os professores - entre o sofrimento psíquico e o sofrimento**. Loyola. São Paulo, 2005.

LOBATO, Angela. **O mal-estar e a sublimação**. *In*: O mal-estar na civilização, hoje. Percurso Psicanalítico de Brasília. Terceira Jornada de Trabalhos. Brasília, 2004.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. **A alteridade no enlaçamento social: uma leitura sobre o texto freudiano “O mal-estar na civilização”**. Revista Estudos Psicologia, 2005.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas**. Ciência Cognitiva, 7, 27-41, 2006.

PORTELA, Eunice Nóbrega. **As representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília sobre o trabalho docente**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Universidade de Brasília, 2018. 293p.

PORTELA, Eunice Nóbrega; SILVA, D. M. **O mal-estar psíquico docente é culpa do Magistério?** *In*: IVANICKSKA, Rebeca Freitas; ROCHA, Bruna Beatriz da. (Org.). Livro: A Formação Humana: Debates e Reflexões sobre a Educação, a História e a Sociedade. 1 ed. Itapiranga/SC: Editora Schreiber, 2022, v. 1, p. 26-39. EISBN: 978-65-89963-39-4.

A (RE) CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA PROFISSÃO DOCENTE PELO SUJEITO-PROFESSOR: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE A SUBJETIVIDADE E A SÍNDROME DE *BURNOUT*

*Eunice Nóbrega Portela*¹

*Dirce Maria da Silva*²

1. INTRODUÇÃO

A Síndrome de *Burnout*, também conhecida como síndrome do esgotamento físico, costuma afetar pessoas que trabalham em profissões que requerem contato direto com o público. As causas mais comumente relatadas do transtorno costumam ser mais alegadamente, o excesso de atividades, o esforço excessivo e a desilusão por expectativas frustradas no trabalho, que desencadeiam sintomas de apatia, despersonalização, depressão e síndrome do pânico (CODO, 1999; AGUIAR & ALMEIDA, 2008; PORTELA, 2011, 2018).

É pertinente buscar novas concepções sobre tema tão discutível e ainda dúbio, frente à complexidade que envolve o distúrbio, pois o professor adoece em seu ambiente de trabalho quando mistura sua história pessoal com acontecimentos da vida profissional, passando a conceber o exercício do magistério como lugar de sofrimento, sentimento que não pode ser entendido como fenômeno de ordem tão somente biológica, mas também e sobretudo, de ordem psíquica, subjetiva e relacional (AGUIAR & ALMEIDA, 2008; PORTELA, 2018).

Corroborando a assertiva, Aguiar e Almeida (2008) afirmam que o

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

problema do adoecimento do professor não pode ser visto como biológico apenas, nem apenas psicológico ou tão somente de aspecto sociológico. O mal-estar docente deve ser visto como “um sintoma psíquico que aponta o desconforto subjetivo e singular do sujeito, no exercício do seu *métier*”, mas vai muito além das configurações subjetivas.

Compreende-se que a subjetividade deve ser estudada dentro do contexto do adoecimento e do processo de despersonalização do docente em sofrimento psíquico, ligado ao exercício da profissão e que é possível compreender os elementos da subjetividade e as possibilidades de (re) configurações subjetivas pelo sujeito.

Estudos apontam a Síndrome de *Burnout* como uma das principais causas pelo afastamento de professores das atividades laborais. Por conseguinte, o presente estudo tem como objetivo discorrer sobre a (re) construção de sentidos da profissão docente pelo sujeito-professor, apresentando aproximações teóricas entre a subjetividade e a Síndrome de *Burnout*.

A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico de cunho exploratório, no qual não há a pretensão de explicar exaustivamente o objeto. Sendo assim, viabiliza-se possíveis aproximações teóricas. Embora alguns pesquisadores insistam em não dialogar com determinados autores por considerarem as abordagens por vezes contraditórias, é importante fazer recortes que permitam essas aproximações, pois entende-se que as contradições estimulam novas reflexões, por meio de visões diferenciadas da compreensão de um determinado fenômeno (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1999; CERVO & BERVIAN, 2002).

Por conseguinte, dentro desse fértil campo de discussão, optamos por dialogar com a Teoria da Subjetividade sob a perspectiva dialética, dentro de um enfoque histórico-cultural que contempla visões diferenciadas da psicologia contemporânea, que constituem conjecturas basilares nas quais nos ancoramos para a construção do pensamento sobre a temática que nos propomos pesquisar.

2. DESENVOLVIMENTO

Na segunda metade do século XIX e início do XX, a subjetividade, processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo, de modo singular, foi relegada a uma espécie de limbo pela visão positivista, que passou a limitar a experiência humana ao mundo dos fatos. Ao longo desse processo histórico, Motta e Urt (2009) destacam que viu-se desenvolver a necessidade de uma nova concepção de sujeito e novas complexidades, surgindo, a partir de então, novos modelos científicos e metodológicos para estudá-las.

A ruptura por parte da Psicologia com o modelo positivista elevou a subjetividade a categorias complexas e interdependentes. Nesse sentido, a Psicologia histórico-cultural de base *vygotskyana* passa a considerar as atividades humanas

como “socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas”, constituintes fundamentais da Psicologia Social.

A Teoria da Subjetividade representa hoje uma alternativa de superação de quaisquer reducionismos na Psicologia. Este enfoque mantém um forte compromisso ontológico no sentido de compreender a *psique* como produção histórico-cultural. González Rey (2003) define subjetividade como um sistema complexo que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionais: o individual e o social, que se coadunam reciprocamente, constituídos um pelo outro, sem que se esgotem numa relação de causa e efeito, por serem sistemas recursivos. A subjetividade não é uma categoria mentalista, mas uma compreensão sistêmica do psiquismo humano.

Para Martínez (2005), a subjetividade, enquanto teoria, refere-se “a uma representação da *psique*, que na perspectiva histórico-cultural, avança na sua compreensão como realidade complexa e irreduzível a outras formas do real”.

Já o conceito de sujeito gerou outros desdobramentos teóricos, advindos, inclusive, da teoria Marxista. Foi o marxismo quem estimulou o pensamento sobre a pessoa humana, nas formas como efetiva suas relações por meio de suas atividades e ações, em meio a condições histórico-sociais, na vertente histórico-materialista. Segundo Rey (2005), a psicologia apreendeu que o sujeito concreto, feito de histórias sociais, nascido em berço marxista, mantinha relação de proximidade entre as atividades psíquica e material (GONZÁLEZ REY, 2005).

Ao introduzir a categoria de subjetividade social, González (2005) tinha a intenção de irromper com a antiga ideia de que a subjetividade é um fenômeno individual e tratá-la como um sistema complexo e determinado, de formato simultâneo, no nível social e individual, isto é, não agregada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual ganha sentido e significação, dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual.

Embora esse pensamento esteja muito presente na Teoria da Subjetividade de González Rey, foi possível encontrar nas obras de Le Moigne e Morin (2000) correlações entre a subjetividade e a Teoria dos Sistemas Complexos, no que tange às noções monolíticas de objeto. Le Moigne e Morin apontam que o objeto não é visto como unidade essencial, pois é, simultaneamente, uno e múltiplo, e promove integrações e conflitos entre dimensões opostas na tradição da psicologia tradicional.

Deste modo, Neubern (2005) considera que alguns pontos podem surgir dessas articulações, sendo um deles a possibilidade de incluir o contraditório, que possibilitaria a compreensão dos processos e as rupturas humanas, que traria uma possibilidade de abordar a diversidade de problemas contidos no sujeito

cotidiano. Portanto, pode-se imaginar os processos subjetivos, em meio às múltiplas dimensões opostas que os constituem e são por elas constituídos, como histórico-atual, como a determinação do livre-arbítrio; autonomia-dependência; individual-social, externo-interno, dentre inúmeras outras, sem que isso implique a produção de um conhecimento pouco confiável.

Cabe ressaltar, que a conjectura não visa substancializar e universalizar a contradição como um conteúdo psíquico, mas sim como uma forma de criar condições de diálogo com tal complexidade, para que as contradições se constituam como momentos integrantes e não elementos de disfunção ou de patologias. Inclui-se nesse conjunto, as contradições oriundas do contexto histórico e existencial dos sujeitos, vistos e dialogados numa perspectiva sistêmica. Isso permitirá estabelecer um diálogo com as diversidades de movimentos e de expressões desse sujeito, cuja infinidade de potencialidades e diversidades de processos incutirá a marca da incompletude, que caracteriza a dinâmica própria da existência do sujeito (GONZÁLEZ REY, 1999).

Desse modo, o modelo intelectual linear e a lógica do «ou/ou», que praticamente eliminam a complementaridade e a diversidade, podem coexistir com um modelo mental integrador e a lógica inclusiva do «e/e». Ambos são necessários e úteis, consoantes às circunstâncias e os problemas com que se depara, nos diversos contextos nos quais estamos inseridos, por meio de uma relação dialética. Segundo Tacca (2009) este diálogo é articulado e desenvolvido a partir de conteúdos subjetivos do indivíduo com o social e vice-versa, pois o sujeito encontra-se inserido numa sociedade produzida histórica e culturalmente.

Para Tacca (2009), falar de subjetividade é discorrer sobre pessoas que estão em convivência. É, pois, discorrer a respeito de seus relacionamentos nos diversos espaços relacionais, ou seja, é elucubrar sobre o ser humano e compreender a nossa própria existência, a nossa experiência cotidiana e situacional da própria vida.

González Rey (1999), afirma que a subjetividade é entendida como uma realidade do ser humano, como um sistema de significações e sentidos constituídos nas relações que o sujeito, nos mais variados estágios do desenvolvimento, estabelece no seu contexto social, como um sujeito concreto e histórico, que tem vontade e age de forma consciente. Do mesmo modo, a “subjetividade é a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais, em que o indivíduo atua e nos quais se institui enquanto sujeito (GONZÁLEZ REY, 1999).

Para Castoriadis (1988), o mundo histórico é o mundo do fazer humano. De acordo com o autor, esse fazer humano tem um caráter dinâmico e, portanto,

de alteração permanente da sociedade, que é possibilitado pelo social-histórico, que ele denomina de coletivo anônimo, pois relaciona sociedades e indivíduos. Sendo assim, o social histórico abrange o que já existiu e o que existirá. Para ele, o social histórico é instituído, solidificado na sociedade, e também é instituinte, representado por aquilo que é novo, que se cria.

É dentro dessa vertente histórico-cultural, em que toda sociedade é inserida num contexto histórico, instituído e instituinte, que o indivíduo se constrói e reconstrói, de forma dinâmica, cheio de significados nos quais ousamos penetrar.

Tacca (2009) afirma que a teoria histórico-cultural se fundamenta nos princípios do materialismo dialético com Vygotsky (1896-1934), que busca elucidar a constituição histórico-cultural do desenvolvimento do sujeito no processo de apropriação da cultura, mediante a comunicação com outras pessoas.

O conceito de sentido foi introduzido por Vygotsky na psicologia histórico-cultural, com a *descentração* da metáfora naturalista-individualista que levou ao predomínio de uma metáfora linguístico-sociológica, inaugurando a nova ordem de processos que caracterizava a produção subjetiva. “Isso fez desvanecer a dicotomia objetivo-subjetivo, que era inseparável da dicotomia interno-externo. A subjetividade não é oposta à objetividade, é uma qualidade da objetividade nos sistemas humanos, produzidos culturalmente” (GONZÁLEZ REY, 2012).

Na concepção de Guattari e Rolnik, (1996) a subjetividade é um processo de produção composto por múltiplos componentes. Esses componentes são expressos pelos diferentes modos de percepção que permitem ao ser humano compreender a heterogeneidade de informações atuais no contexto social. A partir dessa compreensão, o sujeito inicia o processo de singularização de conceitos, valores, e sentidos, que são elementos representativos das emocionalidades construídas e manifestadas nesses encontros com o social.

Entende-se que essa produção de subjetividades assume caráter provisório, podendo sofrer modificações nos contextos e trocas intersubjetivas, pois nessa interação o sujeito, ao mesmo tempo em que recebe os elementos de subjetivação em circulação, também os produz, estabelecendo assim um processo de troca, de construções múltiplas, coletivas, dinâmicas e atuais, que são construídas e reconstruídas no convívio social.

Conforme González Rey (2012), a cultura não é uma adaptação à realidade objetiva que se proclama nela, e sim, “uma produção humana sobre essa realidade, desenvolvida, não como expressão direta de atributos objetivos a ela, mas sim, pela forma como o homem e a sociedade produziram sentidos subjetivos e diferenciados diante dela, a partir de suas histórias”. Rey acrescenta que a subjetividade é intrínseca às necessidades que ela gera no curso de suas histórias. O autor ressalta a impossibilidade da existência de um reflexo objetivo que de

algum modo não esteja conectado às necessidades do sistema que reflete, necessidades essas que se expressam, tanto em sujeitos concretos como nos espaços em que são estabelecidas as relações sociais.

Na concepção de Guattari e Rolnik (1996), a subjetividade não alude a uma posse, mas a uma produção contínua que acontece a partir da convivência com o outro. No entendimento desses autores, o outro pode ser compreendido como o outro social, mas também como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver. Esses efeitos circulam por meio de múltiplos componentes de subjetividades que ocorrem no campo social. Guattari e Rolnik (1996) reforçam que a “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social”.

A subjetividade é um sistema em processo permanente de construção, mas com modos de organização difíceis de descrever. ‘Isso foi corretamente expressado pela representação que Freud fez sobre a *psique*, quando afirma que “a subjetividade é da ordem do constituído, mas representa uma forma de constituição que, por sua vez, é permanentemente reconstituída pelas ações dos sujeitos dentro dos diversos cenários sociais que atuam” (GONZÁLEZ REY, 2012).

Para González Rey (2012), a subjetividade representa uma condição macroteórica para a construção do pensamento psicológico. Para ele, é uma teoria basilar e geral que colabora na produção do sentido em todas as construções dentro da delimitação teórica que norteia esse processo construtivo. Sendo assim, a subjetividade, representa uma teoria geral sobre a *psique*, que admite a articulação dos diferentes campos da Psicologia aplicada, até agora fragmentada e dispersa por construções teóricas parciais, passando a contemplar aspectos da complexidade. Isso demonstra que “a capacidade de progresso naquilo que é diferente, no conhecimento de um sistema complexo, tem diferentes cenários e que se expressa em todos os contextos da atividade humana” (GONZÁLEZ REY, 2012).

Ao estudar os elementos subjetivos envolvidos no diagnóstico de sofrimento psíquico do professor, denominado de mal-estar ou Síndrome de Burnout, nos deparamos com processos que caracterizam o funcionamento da *psique* humana e é necessário incorporar esse atributo ao social, observando a subjetividade como sujeito-professor nas *interfaces* da profissão docente. Ao propor esse diálogo com os autores, entendemos que é uma abordagem complexa, que contempla a expressão de processos sociais dominantes nesse espaço em que são construídos e reconstruídos os sentidos, que nos permitem considerar a especificidade do mal-estar docente como elemento subjetivo imbricado por processos sociais.

Freud (1997) considera que a civilização implica um autogerenciamento que permite ao indivíduo a convivência com os outros. Para ele, os dispositivos

reguladores das relações humanas são elementos que nos diferenciam dos nossos antepassados animais. Essa regulação constitui condição para a existência de vínculos entre os homens. Mas o cenário dessa civilização pode suscitar satisfação ou mal-estar, pelo reconhecimento de si como sujeito e pela necessária identificação (ou não) com o outro.

O mal-estar docente está situado na consciência subjetiva do professor, através de constituintes que a teoria psicanalítica considera presentes na constituição do aparelho psíquico, como o *superego*, considerado a consciência da lei externa, que se configura como o princípio de realidade; o *ego*, responsável pela mediação entre os mundos externo e interno e que, ao não dar conta da insatisfação ou frustração, gerada na relação com o mundo e com o outro, pode desencadear mal-estar ou patologias; e o *id*, considerado por Freud como o mundo instintivo das pulsões, mediadas pelo *ego* e reprimidas pelo *superego* (FREUD, 1997).

Para Freud, é sim por meio da cultura que o homem se constitui enquanto humano, levando o *ex-selvagem* à noção de si (sujeito) e do outro (objeto). Nasce o desejo em substituição das pulsões instintivas, e objetos como a felicidade, amor, tristeza, frustração, doença e saúde devem ser capazes de conter a agressividade. Então, inventa-se a culpa, que gera doenças na alma e no corpo, destrói, constrói, desconstrói e reconstrói, dando algum sentido à vida, já que dela passa a ter consciência.

Na obra “O Mal-estar da Civilização” (1997), Freud afirma que o passivo do processo civilizatório é o sofrimento do dar-se conta dos sentimentos, sem dar conta fundamentalmente de todos eles, e, conforme a intensidade e frequência do mal-estar, gerado por sentimentos como ansiedade, angústia, desprazer, sofrimento, depressão e outros estados psíquicos comuns, passa-se a desenvolver sintomas psicopatológicos.

Freud ressalta que a energia investida pelo *ego* para a satisfação de seus desejos, ao encontrar a apreensão do mundo externo, é reinvestida na busca de medidas anódinas como o uso de medicamentos e construções de subterfúgios auxiliares, como a alimentação e a religião, conforme Freud. Ou ainda, a busca de satisfações substitutivas, como a sublimação oferecida pela arte, o uso de substâncias tóxicas (e/ou medicamentos), na tentativa de encontrar prazer e fugir do mal-estar provocado pela realidade vivida (FREUD, 1997).

Face a essa realidade, os docentes foram historicamente se constituindo, entre a percepção da sua realidade pessoal e profissional e as contradições entre realidade e legalidade, objetividade e subjetividade. Diante desse cenário historicamente caótico, os profissionais da docência foram se despersonalizando, adoecendo, abandonando as salas de aula, num processo histórico que gerou na categoria uma aparente falta de sentido para a profissão.

Contudo, é possível a (re) construção de sentidos para a profissão, o que pode contribuir para que os docentes produzam ou reconfigurem seus olhares para a atividade profissional, pois conforme Tacca (2009), “os professores são sujeitos produtores de sentidos subjetivos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais estão integradas suas condições sociais, afetivas, pensamentos e emoções”.

Por conseguinte, a literatura nos aponta que a (re) construção de sentidos na profissão docente deve ser uma produção do sujeito. Como juntar essas “peças de sentidos”? Como juntá-las, nesse momento concreto em que a realidade aponta o desfalecer de sentidos da profissão do magistério?

Para Mansano (2009), essas peças ganham acuidade coletiva e são atualizadas de diferentes formas no cotidiano dos sujeitos, pois “elas podem ser abandonadas, modificadas e reinventadas em um movimento de misturas e conexões que não cessa”. Para ela, os múltiplos componentes de subjetividade espalham-se em direções que percorrem o meio social, dando-lhes movimento.

Reforçando esse argumento, Rey (2012) afirma que o que nos permite sair desse ‘beco sem saída’ é precisamente o conceito de subjetividade, na medida em que a produção de sentido se articula de forma simultânea no sujeito individual e na subjetividade social, em processos contraditórios, em que a produção subjetiva de um nível influi no outro, através da ação daquele, diante da dita produção. A ação do sujeito individual é um momento do sentido produzido por qualquer evento ou processo social sobre o sujeito (GONZÁLEZ REY, 2012).

Nessa perspectiva, o docente precisa resistir e encontrar motivação para agir, enquanto sujeito individual, e assim, simultaneamente, provocar mudanças na subjetividade social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva psicanalítica é possível entender que o mal-estar docente, ou o sofrimento psíquico do professor, não é algo ligado exclusivamente ao trabalho como docente. Embora alguns estudos mostrem possíveis relações entre o mal-estar e o exercício da profissão do magistério, existem controvérsias nesse sentido, pois estão imbricados nesse processo elementos da subjetividade do sujeito, que é constituído dentro de um contexto histórico-social.

Cabe ressaltar que o mal-estar docente é inerente ao mal-estar da sociedade e que a Síndrome de *Burnout* afeta também profissionais de outras áreas. No entanto, o referencial construído nessa pesquisa mostra que é possível a (re) construção de sentidos subjetivos pelo profissional docente.

Encontramos alguns caminhos que podem ajudar nesse processo de (re) construção de sentidos para a profissão e para o trabalho do professor. Propõe-se, para tanto, produzir sentidos subjetivos nos processos de aprender e de ensinar.

Não se trata de desconsiderar as contradições e as condições materiais, mas, de ressignificá-las dentro de uma concepção de realidade dinâmica e mutável.

Não podemos compactuar com a crença de que o magistério é um lugar de sofrimento. É impossível negar o fato de que hoje essa realidade se apresenta como algo concreto na profissão e circula como uma representação social negativa. Mas, para além da questão patológica, somos produtores de sentido e formadores de outros sujeitos, que também produzem sentidos (PORTELA, 2018).

Como sujeitos que aprendem, que ensinam e que constroem sentidos, podemos iniciar um processo de mudança e a escola parece ser o *locus* ideal por excelência, o nosso campo de luta para iniciar o processo de mudança dessa realidade. Não percamos nossa capacidade de produzir sentidos; retomemos, pois, nossa posição política e pedagógica, afinal, as “contradições são elementos que movem a história, e ela é mutável e imparável.

4. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosana Márcia; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do Labirinto II. Domínios do Homem**. (José Oscar de Almeida Marques, trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Iône. **O que é burnout? In:** CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira; traduzido do alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural** (Raquel Souza Lobo Guzzo, trad.). São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social**.

Petrópolis, Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GUATTARI, Félix & ROLNIK Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 2005, 1996.

LE MOIGNE, Jean-Louis. **Sobre a modelização da complexidade.** In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da Complexidade.* São Paulo: Petrópolis, 2000.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. **A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia.** In: Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). São Paulo: Thomson Learning, 2005.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans, TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem.** Campinas: São Paulo: Editora Alínea, 2009.

MOTTA, Maria Alice e URT, Sônia da Cunha. **Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey.** Psicologia em Estudo. Maringá, PR, 2009.

MANSANO, Sonia Regina Vargas **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade.** In: Revista de Psicologia da UNESP, São Paulo, 2009.

NEUBERN, Maurício da Silva. **A subjetividade como noção fundamental do novo paradigma:** breve ensaio. In: REY Fernando González (coordenador). *Subjetividade, complexidade e e pesquisa em psicologia.* São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

PORTELA, Eunice Nóbrega. **Adeus, professores.** Artigo publicado em 18/02/2011 no JORNAL DE BRASÍLIA, Brasília, 2011.

PORTELA, Eunice Nóbrega. **As representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília sobre o trabalho docente.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: São Paulo: Editora Alínea, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

SOCIEDADES SINTÔNICAS: UM JOGO PSICOFOTOGRAFICO

Fernanda Matos¹

Até você se tornar consciente, o inconsciente irá dirigir a sua vida e você vai chama-lo de destino” (Carl Gustav Jung)

1. INTRODUÇÃO

As fronteiras que separam consciente e inconsciente são permeáveis e quando não têm fluidez de comunicação geram os adoecimentos do corpo e da mente. As fronteiras que separam os seres humanos nas sociedades também são permeáveis, principalmente numa mesma família. A energia de cada personagem, consciente ou inconsciente, pessoa conhecida ou não, viva ou falecida, com laços sanguíneos ou laços de convívio, atravessa constantemente a alma e influencia o que e quem somos.

As células do nosso organismo têm memória genética e memória psíquica, por isso, herdamos de nossos ancestrais as formas corporais específicas, as tendências genéticas, e ainda, talentos e *desvirtudes* em potencial. Captamos de professores, amigos e até dos nossos animais, características inspiradores e desafiadores. Mas é o modo como cada ser vivo, cada jogador nutre, trilha e cura a própria jornada que terá impacto nas mudanças individuais e sociais necessárias para a construção de civilizações harmonizadas, comunidades conectadas, Sociedades Sintônicas.

Estar em sociedade é algo inerente ao humano, estar sintonizado com sociedades específicas é algo a ser aprendido, construído, alimentado, educado, escolhido. É como jogar uma partida de xadrez, tem que se conhecer, no mínimo, as regras básicas. Mas só isso não será suficiente para se divertir no jogar, ou mesmo ganhar algumas partidas. Sociedades Sintônicas é um jogo psicológico, fotográfico, ou ainda, psicofotográfico, que, com beleza, leveza, sutileza e profundidade, amplia a consciência da parte mais essencial do humano, do *Self*, do Si Mesmo, e, também do outro.

1 Psicóloga e Fotógrafa. Especialista em Psicologia Junguiana, em EMDR (Dessensibilização e Reprocessamento a partir do Movimento dos Olhos); Pós-Graduada em Tanatologia, Terapia Sexual e em Fotografia como Suporte do Imaginário. E-mail: fmatospsicoterapia@gmail.com.

A FMATOS PSICOFOTO é uma empresa cujo princípio de existência é a mobilidade psíquica geradora de inventos concretos e palpáveis, que fomentam a expansão e a integração da consciência do que significa *ser Humano* e ser um humano individuado e socializado.

Em 2020, a *SINTONIA SILENCIOSA* foi criada e ofertada aos pacientes e clientes da FMATOS, para que os mesmos, diante dos acontecimentos pandêmicos decorrentes da COVID-19, adquirissem uma habilidade a mais, para *Regulação Emocional de suas Psiques*.

Em 2021, a FMATOS quis ressaltar o seu sobrenome - PSICOFOTO, concebendo um novo produto que materializa as imagens psicológicas do indivíduo, de forma voluntária e involuntária, mesclando fotografias reais, imagens diversificadas, um *Oráculo-Quiz* de perguntas e uma possível análise psicoterapêutica.

Mais uma vez, a psicóloga Fernanda Matos agrega seus conhecimentos da Psicologia Junguiana, do EMDR (*Eye Movement Desensitization and Reprocessing*), do *SoulCollage*® e da Fotografia como Suporte do Imaginário e, assim, dá à luz as SOCIEDADES SINTÔNICAS.

2. DESENVOLVIMENTO

Na pandemia desses dois anos, 2020 e 2021, o mundo ficou mais virtual do que presencial. As pessoas sentiram a falta de abraços, de aproximações físicas e concretas, de olhos nos olhos, sem a intermediação de telas de computadores e celulares, principalmente nas escolas e nos consultórios de acompanhamento da saúde. Por isso, na clínica da autora, foram desenvolvidas algumas estratégias de “prolongar” seus braços e intenções. A primeira foi a *Sintonia Silenciosa*, uma metodologia de regulação emocional com uso de alguns artefatos que chegavam à casa dos pacientes numa caixinha que podia ser tocada e vista na vida presencial.

SOCIEDADES SINTÔNICAS também se originou deste objetivo da autora, o de se fazer presente na casa das pessoas, de alguma forma. Dessa vez a caixinha que chegava na casa dos pacientes continha um jogo. *Sociedades Sintônicas* é, então, um jogo psicológico, individual, autorreferente e oracular. Objetiva a conexão intuitiva e criativa dos hemisférios direito (emoção) e esquerdo (razão) do cérebro do jogador, potencializando em sua *psique*, as forças mentais e afetivas do seu inconsciente e as energias arquetípicas, mitológicas e alquímicas do Inconsciente Coletivo da Humanidade.

Figura 1 – Caixinha da primeira temporada: Família Real



Fonte: Fernanda Matos – Brasília, 2020.

Sociedades Sintônicas é um jogo simbólico, sincrônico, sensorial, surpreendente e sagrado, que utiliza mandalas, fotografias, imagens, colagens e um Oráculo-Quiz de perguntas. É um jogo que permite ao jogador alcançar maturidade psicológica de autoconhecimento e ainda, alguns benefícios, uns mais desafiadores que outros, entre os quais estão:

- Pausa nos excessos de velocidade da vida;
- Um momento gostoso, divertido, integrador;
- Uma ação sensorio-afetiva-motora que brinca com a espontaneidade e a originalidade da sua criança interior;
- Surpresas estéticas e imagéticas feitas pelas próprias mãos;
- Uma forma de expressão segura, criativa e silenciosa que ensina sobre assertividade e amorosidade no dialogar;
- Aumento das habilidades de observação, concentração e foco;
- Aumento da fluência criativa;
- Ver suas próprias desproporções psíquicas e rir com elas um riso de cura;
- Liberação e reorganização de conteúdos psíquicos bloqueados;
- Respostas espantosas que abrem caminhos;
- Resoluções de enigmas mentais e afetivos;
- Reflexões inacreditavelmente transformadoras;

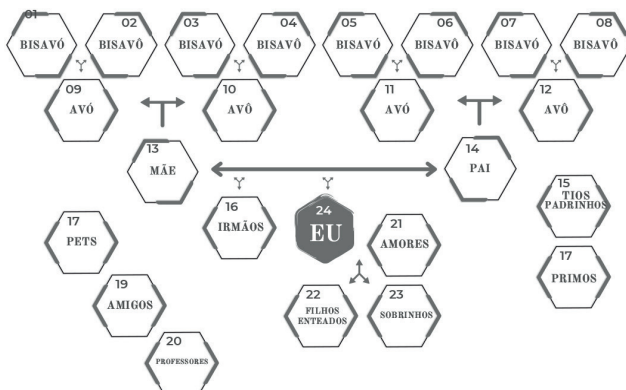
- Aprofundamento da percepção das imagens e suas mensagens no cotidiano;
- Fim da sensação ruim da solidão destrutiva a partir da reconexão com as Sociedades Sintônicas;
- Vinculação com a sabedoria do Inconsciente Coletivo e os significados mais enraizados do ser humano;
- Resgate de lembranças deliciosas da família;
- Conhecimento de características familiares silenciadas;
- Recuperação do sentimento de pertencimento familiar;
- Ter um baralho próprio e único de mandalas duráveis, carregáveis, que servem como lembretes imagéticos e âncoras psicológicas.

Esse jogo é feito para desenvolver a autocontemplação e, portanto, não precisa ser realizado rapidamente. No consultório, a indicação é que seja jogado a cada 15 dias, ou uma vez por mês, para dar tempo à *psique* maturar com as descobertas de cada partida. Assim sendo, SOCIEDADES SINTÔNICAS é um jogo composto de seis temporadas subsequentes a serem vencidas pelo jogador, e que devem ser jogadas na ordem sugerida, uma temporada por ano:

1. **Família Real** - a reconexão cognitiva-afetiva com a Genealogia Familiar do jogador.
2. **Vale das Sombras** - a elucidação das virtudes e desvirtudes do Ser e o reprocessamento de possíveis traumas do participante;
3. **Travessia Sagrada** - a descoberta do itinerário e da missão de vida do aventureiro;
4. **Fábulas Fantásticas** – o reencontro com personagens do imaginário infantil e o resgate da possível criança ferida do participante;
5. **Família Divina** - o reconhecimento arquetípico e mitológico das energias originais, invisíveis e inspiradoras do viver;
6. **Romaria Alquímica** - o conhecimento simbólico e oculto da Alquimia e o poder de transformação do participante.

A primeira temporada do Jogo é chamada de FAMÍLIA REAL e visa o reencontro com as personagens das proximidades reais do jogador, buscando o tesouro perdido, as memórias esquecidas, as histórias escondidas, as relíquias veladas, o não dito, o não conhecido, a herança familiar. O participante fará uma viagem na própria história, recriando parte de sua colmeia ou árvore genealógica, com as raízes e os galhos de sua sociedade íntima.

Figura 2 – Família Real



Fontes: Fernanda Matos, 2021.

Figura 2.1 – Personagens da Família Real

1. Bisavó (mãe da mãe da mãe)	9. Avó Materna	17. Primos/Sobrinhos
2. Bisavó (pai da mãe da mãe)	10. Avô Materno	18. Pets
3. Bisavó (mãe do pai da mãe)	11. Avó Paterna	19. Amigos
4. Bisavó (pai do pai da mãe)	12. Avô Paterno	20. Professores
5. Bisavó (mãe da mãe do pai)	13. Mãe	21. Amores
6. Bisavó (pai da mãe do pai)	14. Pai	22. Filhos
7. Bisavó (mãe do pai do pai)	15. Tios/Padrinhos	23. Sobrinhos
8. Bisavó (pai do pai do pai)	16. Irmãos	24. Eu – O Jogador

Fontes: *NÉTERS* (personagens) da Família Real; Elaboração da Autora, ano 2021.

Figura 2.2 – Personagens da Família Real da Autora



Fonte: Fernanda Matos, 2021.

A Figura acima é da primeira temporada da autora, executada ao longo de 2021, enquanto a mesma desenvolvia a metodologia. Algumas das personagens

a autora não conhecia e nem tinha fotografias, por isso foram usadas, intuitivamente, imagens de revistas.

Uma outra observação diz respeito às cores, essas mandalas são coloridas, porém na apresentação desse artigo, foram expostas em preto e branco.

2.1 Passo a passo do jogo

1. Prepare o ambiente para o Jogo. Reserve em torno de uma hora só para você, sem interrupções alheias. Coloque uma música relaxante, de preferência só instrumental. Acenda um incenso e/ou vela. Deixe à disposição fotos e imagens diversas de revistas, *folders* ou *internet*. Pegue sua caixa das Sociedades Sintônicas, a tesoura e a cola, uma mandala dourada, as imagens recortadas.

2. Para a execução das 24 mandalas, sugere-se fazê-las em três etapas, conforme o itinerário da sua preferência:

a. Por cronologia

- Etapa 1a - bisavós - 8 mandalas

- Etapa 2a - avós, pais e tios (padrinhos) – 7 mandalas

- Etapa 3a - as outras personagens (o 24, que é o próprio jogador será a última mandala a ser realizada) – 9 mandalas.

b. Por famílias

- Etapa 1b - Família da mãe – bisavós, avós e mãe – 7 mandalas

- Etapa 2b - Família do pai - bisavós, avós e pai – 7 mandalas

- Etapa 3b - as outras personagens (o 24, que é o próprio jogador será a última mandala a ser realizada) – 10 mandalas.

3. Após escolher o itinerário, vença cada etapa sequencialmente, como sugerido, etapa 1 depois a 2 e, por fim, a 3. No entanto, sinta-se à vontade para eleger a ordem que lhe convier de execução das mandalas das personagens em cada etapa.

4. Selecione uma das personagens da Família Real que será a protagonista da vez, a qual chamaremos de “Néter” e busque uma fotografia dela ou uma imagem que possa representá-la. Não pense muito, deixe-se ser “fisgado” pela imagem.

5. NÉTER é um dos nomes que adotamos da metodologia do SoulCollage®. No Antigo Egito, essa palavra foi descoberta em hieróglifos e estava associada às energias primordiais da alma, o mistério para além dos deuses e deusas. Também chamada de Fonte ou de Arquétipo atuam como guias, ajudantes e desafiadores para os egípcios, para os SoulCollagers e para você, Jogador.

6. Pegue outra imagem que será o fundo, o papel de parede, onde você apoiará a imagem do NÉTER. Pode ser que você encontre este fundo entre as imagens recortadas que estão dentro da sua caixa, ou em suas revistas ou internet. Mais uma vez, não pense, apenas sinta, confie e deixe a imagem se mostrar para você.

7. Selecione, se desejar, até 3 imagens-associadas (além do NÉTER e do

fundo), que dialoguem com memórias e que combinem estética, afetiva ou energeticamente com o NÉTER da vez. Essa escolha é intuitiva e, pode parecer sem sentido, não a julgue, aceite-a.

8. Pegue a mandala dourada e, na parte revés cole a imagem-fundo, depois cole a imagem do NÉTER e depois as imagens-associadas. (Lembre-se: deixe a parte dourada intacta, livre de imagens).

9. Com a mandala pronta, contemple-a por alguns instantes, e em seguida, responda em uma das fichas do Oráculo-Quiz. Use as primeiras palavras que vierem à mente, sem julgamentos.

10. Se desejar, leve a mandala e o Oráculo-Quiz a sua terapia e se aprofunde no seu autoconhecimento. Caso não faça terapia, e queira sessões específicas para análise de sua mandala, entre em contato e marque o seu horário.

11. Após completar as 23 mandalas, realize os mesmos passos para a mandala número 24 que representa a sua própria pessoa.

12. Sugere-se que seja dado um intervalo de no mínimo 7 dias e no máximo 15 dias entre a execução de cada mandala, a fim de que sejam compreendidas as reflexões que elas provocaram e, ainda, para que você possa aproveitar uma temporada por ano do JOGO SOCIEDADES SINTÔNICAS.

Para um efeito mais completo e fidedigno, antes de iniciar a captura das imagens e fotografias, e/ou antes de responder o Oráculo-Quiz, e/ou durante a análise terapêutica, prepare-se no ambiente, faça respirações profundas, use as borboletinhas da Sintonia Silenciosa, ou o abraço da borboleta do EMDR.

PARABÉNS! A primeira temporada do jogo SOCIEDADES SECRETAS foi conquistada! Você tem um baralho de mandalas poderoso, feito por você e somente para você, e poderá utilizá-lo a qualquer momento, refazendo e/ou somando outras perguntas ao seu Oráculo-Quiz. Clique e assista o vídeo com a explicação de como fazer suas mandalas e seu Oráculo-Quiz.

Figura 3 - Oráculo-Quiz

Título da Mandala	
Néter:	
Eu, Néter, sou aquele que...	
Hoje, eu quero te dizer que você jogador...	
Minha herança para você jogador é...	
Meu presente para a nossa Família Real é...	
Eu abençoo você com:	
Eu deixo para você o(s) seguinte(s) desafio(s):	
Quais emoções, você jogador, sente ao ver essa mandala com esse NÉTER?	

Fonte: Elaboração da autora, 2021

Figura 4 – A Costureira – Bisavó (mãe do pai do pai da autora)



Fonte: Acervo da autora, 2021

Figura 5 – A Costureira – Bisavó (mãe do pai do pai da autora)



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Figura 6 – O Trio na Caverna – (irmãos da autora)



Fonte: Acervo da autora, 2021

Figura 7 – O Novo Trio na Caverna – (sobrinhos da autora)



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Ao longo de 2022, foram jogadas as Sociedades Sintônicas – 1ª temporada, com os pacientes dentro do consultório. Também nesse ano, várias foram as oficinas realizadas através do jogar nas versões virtuais online. A mais recente experiência, setembro de 2022, foi uma versão de oficina presencial de treinamento da metodologia realizado com outras psicólogas:

Figura 8 – Oficina de Treinamento de Profissionais



Fonte: Acervo da autora, 2022

Figura 9 – Oficina de Treinamento de Profissionais



Fonte: Acervo da autora, 2022

Figura 10 – Oficina de Treinamento de Profissionais



Fonte: Acervo da autora, 2022

Figura 11 – Oficina de Treinamento de Profissionais



Fonte: Acervo da autora, 2022

Fernanda, a fim de convidar seus pacientes para adentrarem a segunda temporada dos Jogos Sociedades Sintônicas – O Vale das Sombras – passou o ano de 2022 efetivando as suas próprias mandas da referida temporada, entre elas:

Figura 12 – Generosidade



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Figura 13 – A compulsão



Fonte: Acervo da autora, 2022.

REFERENCIAIS

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

DEBRAY, Régis. **Vida e Morte da Imagem**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 1994.

FROST, Seena B.. **Soulcollage: An Intuitive Collage Process for Individuals and Groups**, Estados Unidos, 2001.

GOUVÊA, Patrícia. **Membranas de Luz – Os tempos nas imagens contemporâneas**. Beco do Azougue Editorial, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Você fotografa os seus mortos? Imagem e memória – ensaios em Antropologia Visual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

Wiedermann, Tanise Teruszkin. **Soulcollage® - Uma Valiosa Ferramenta De Autoconhecimento**. Editora leader, 2020.

ARTETERAPIA: UMA INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA DAS TERAPIAS EXPRESSIVAS A SERVIÇO DO CUIDADO E DA HUMANIZAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE¹

Elizabete Adelaide da Silva²

Dirce Maria da Silva³

Eunice Nóbrega Portela⁴

“A necessidade de ser ouvido, de ser visto, de relatar emoções e sensações traduz o desejo de desvelar-se, desse inconsciente vir à tona, à procura de um pertencimento, ao mesmo tempo em que se vê como único. Na Arteterapia, o ser humano é visto e observado nas manifestações artísticas, por meio da capacidade terapêutica da Arte”. Rosa Finardi, 2010.

1 INTRODUÇÃO

O ser humano utiliza a representação de imagens desde os primórdios da humanidade, mas o surgimento da relação Arte-psicopatologias aparece de forma mais premente a partir da segunda metade do século XIX.

Nesse sentido, o surgimento da Arteterapia está atrelado ao

-
- 1 Este capítulo é uma parte do artigo do Trabalho de Conclusão do Curso da Pós-Graduação em Arteterapia em Educação e Saúde de uma das autoras, desenvolvida/cursada pelo Instituto Saber/DF, 2020-2022.
 - 2 Arteterapeuta. Pós-Graduada em Arteterapia em Educação e Saúde; Especialista em Musicoterapia com ênfase em Práticas Integrativas na área da Saúde. Graduada em Estudos Sociais com habilitação em História (Licenciatura Plena pela UPIS/DF). Pesquisadora. E-mail: betaadelaide@hotmail.com.
 - 3 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Docente da Educação Básica e Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.
 - 4 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

desenvolvimento científico que correlacionou diversas áreas de conhecimento, numa interconexão transdisciplinar, no atendimento de pessoas necessitadas de autoconhecimento, algo que pode auxiliar na busca e alcance do bem-estar, a partir dos recursos oriundos da História, da Arte, da Psiquiatria, e, obviamente, das bases psicanalíticas freudianas, mas, sobretudo, a partir do conceito de imagem e símbolo amplamente estudados por Carl Gustav Jung e divulgados por ele a partir de meados do século XX.

Jung percebeu a existência de disposições inatas para a configuração de imagens e ideias paralelas, carregadas de emoções. Nesse sentido, a Arteterapia de modelo junguiano ao agregar terapêuticas auxiliares como a meditação, a respiração e a criação, dentre outras técnicas, registra momentos individuais ou em grupos, de introspecção criativa, através de modalidades e mediadores expressivos, de acordo com limites e características individuais, buscando, através do lúdico, propiciar vivências e suscitar sentimentos, que por meio das potencialidades criativas promovem autoconhecimento, melhorias subjetivas e, consequentemente, sociais.

O presente estudo se caracteriza como uma revisão de literatura e traz como objetivo pesquisar sobre a importância da Arteterapia para o exercício da expressividade criativa, promovendo contato com a sensibilidade pessoal, na busca de autoconhecimento, redescoberta da autoestima e consequente promoção do bem-estar e na redução do estresse e ansiedade, em um processo terapêutico mais humanizado.

Partindo dessa premissa, a metodologia abrigada considerou a base qualitativa de análise, no sentido de abarcar conceitos e discussões advindos das pesquisas obtidas por meio de revisão bibliográfica de literatura. Na revisão, pesquisou-se fontes de bases secundárias como artigos em revistas especializadas, livros, dissertações e teses que versaram a respeito do assunto e permitiram, assim, a junção das informações em torno do tema desenvolvido.

A abordagem qualitativa de dados prima pela análise dos conteúdos, que de acordo com Bardin (2011), permitiu corroborar, neste caso, positivamente, sobre os benefícios da Arteterapia como ferramenta de clínica terapêutica que, de forma lúdica, associa o caráter técnico com o lúdico-instrutivo na promoção da saúde.

2 ARTETERAPIA: CRIATIVIDADE E EXPRESSIVIDADE

Arte e estética são conceitos diferentes. “A arte instala-se em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos: o discurso, o local, as atitudes de admiração, etc. As diversas épocas constroem uma espécie de pano de fundo estilístico comum às obras (COLI, 1995, p. 17; 20).

Observando o evolucionismo das formas, Wölfflin e Coli esclarecem que, em termos artísticos as universalizações são insatisfatórias, mas os conceitos são estéticos e, portanto, agrupam-se (WÖLFFLIN E COLI, 1995, p. 43). Nesse sentido, o termo “estética”, palavra oriunda do vocábulo grego *aisthesis*, significa, “a percepção pelos sentidos”, está associado desde meados do século XVIII, ao campo de estudos voltado às questões do significado e do julgamento da beleza na arte e na natureza (BERLEANT, 2016; ROSENBERG COLONNESE, 2018, p. 128).

Arteterapia é, então, conforme a Associação Brasileira de Arteterapia “um modo de trabalhar utilizando a linguagem artística como base de comunicação cliente-profissional”, que vem se notabilizando como área híbrida com base mais fortemente delimitada pela Arte e pela Psicologia e que tem autoexpressão como mola mestra da terapêutica.

A Arteterapia faz uso das áreas artísticas no atendimento de pessoas necessitadas de autoconhecimento, pois contribui proporcionando bem-estar às mesmas. A prática arte-terapêutica pode ser desenvolvida de forma individual ou com grupo de pessoas. Por conseguinte, de acordo com Philippini (1995; 2000), “a função do arteterapeuta será a de um facilitador do processo, que traz ao espaço terapêutico múltiplas matérias para adequar-se à produção de cada indivíduo”.

Margaret Naumburg e Edith Kramer, precursoras da Arteterapia, na primeira metade do século XX desenvolveram e conceituaram a abordagem de modelo terapêutico com atividades artísticas, fundando as primeiras experiências na área educacional e na clínica. A partir de então, pôde-se projetar simbolicamente conflitos e afetos por meio de elaborações plásticas.

A partir do uso da associação-livre (*via régia* para o acesso ao inconsciente na abordagem psicanalítica) e da publicação de “A Interpretação dos Sonhos” por Sigmund Freud, iniciou-se, de forma efetiva, o nascimento da terapia aplicada à arte, sobretudo com as pesquisas de Naumburg e Kramer sobre as teorias desenvolvidas por Freud em relação ao inconsciente. Tais estudos posteriormente enriqueceram sobremaneira as pesquisas de Jung.

Jung também iniciou a utilização da expressão artística a partir da década de 1920, como parte do tratamento psicoterápico, acreditando que a criatividade é uma função psíquica natural e que possui a capacidade de auxiliar na estruturação do indivíduo. Para ele, os conteúdos inconscientes são elaborados através da expressão artística, por meio de imagens que emergem. Essas imagens podem ser integradoras e agregadoras de conteúdos conscientes e inconscientes e isso dá ao indivíduo a oportunidade de obter uma visão mais rica de si mesmo (JUNG, 1964; ANDRADE, 2000).

Conforme Phillipini (1995), “na Arteterapia com abordagem junguiana, o caminho será fornecer suportes materiais adequados para que a energia psíquica plasme símbolos em criações diversas”. Phillipini esclarece que “as produções simbólicas retratam a psique em múltiplos estágios, ativando e realizando a comunicação entre inconsciente e ego”. O ser humano utiliza a representação de imagens e estas escritas teriam sido as primeiras tentativas do homem em materializar sensações, ideias e desejos.

De acordo com Santana (2000), “através da expressão artística, o indivíduo pode produzir imagens que representam seu mundo interior ou exterior e sua maneira de percebê-lo”. Como um campo de saber transdisciplinar, a Arteterapia absorve saberes das mais diversas áreas do conhecimento, podendo trazer conforto e ajudar no resgate da integralidade orgânica através de processos de autoconhecimento e transformação.

A Arteterapia de modelo junguiano agrega terapêuticas auxiliares como a da meditação, respiração e criação para registrar momentos de introspecção criativa para iniciar o mergulho nas modalidades expressivas, sempre de acordo com os limites e características individuais, pois o lúdico ajuda a suscitar vivências e sentimentos.

Nesse sentido, Andrade (2000) nos relembra que “por meio de investigações de produções culturais milenares de diversos povos, Jung percebeu a existência de disposições inatas para a configuração de imagens e ideias paralelas, carregadas de emoções”, e essas representações podem, então, nos servir de auxílio terapêutico e na busca da sensibilização do sujeito.

Conforme Casabella (2018), “a arte potencializa capacidades e habilidades novas, ajuda a aceitação de si mesmo, estimula o cognitivo, fortalece o sentido de autoestima e pertencimento”, pois contém o emocional e traz possibilidade de explorar recursos expressivos com liberdade em seus espaços de vivência compartilhada.

De acordo com Filippini (1995), “a Arteterapia reflete sobre a possibilidade de construir, expandir e multiplicar espaços de criação, a princípio internos e materializados externamente, em formas expressivas pela coletividade”.

Dessa forma, através da Arte acontecem abordagens terapêuticas diversas, que preconizam em suas práticas de respiração profunda, consciência e relaxamento corporal, meditação sonora ou em silêncio, imaginação ativa, para auxiliarem na saída de estados ordinários de consciência e facilitarem o mergulho em níveis psíquicos mais profundos.

A Arteterapia de fundamentação junguiana, pode nos levar a melhor reaprender “a linguagem da alma”, como Jung desejava. A “arte” seria a projeção sobre a matéria de processos em desdobramento no inconsciente, que,

vivenciados pelos alquimistas, continuam a acontecer no presente, segundo o simbolismo que os sonhos de homens e mulheres contemporâneos deixam entrever (SILVEIRA, 1981, p. 16).

Por conseguinte, a atividade estética não se limita ao campo da produção artística. Enquanto força motora essencial do psiquismo humano, tem papel crucial na psicoterapia. Estudos voltados para a confluência arte/saúde foram desenvolvidos, de forma mais detida e específica, a partir de meados do século XIX, partindo, sobretudo, da clínica psiquiátrica.

3 SOBRE O USO DA ARTE NA ÁREA DA SAÚDE

Em 1845, o Pliny Earle, um dos fundadores da Associação Psiquiátrica Americana (*American Psychiatric Association*), publicou um ensaio sobre a produção artística de “insanos”, obra seminal de relevância para o diálogo arte/clínica psicoterápica, intitulada “Uma visita a treze asilos para loucos na Europa” (*A Visit to Thirteen Asylums for the Insane in Europe*), produzida depois de duas viagens do médico pesquisador ao continente Europeu, momentos em que conversava com médicos e visitava asilos. Esta publicação é considerada como a primeira em nível acadêmico mundial a observar o desenvolvimento teórico da Psiquiatria no sentido da Estética.

Em seguida, o psiquiatra britânico Forbes Winslow publicou o artigo intitulado “Sobre a insanidade dos homens de gênio” (*On the insanity of men of genius*) na Revista de Medicina Psicológica (*Journal of Psychological Medicine*, 1848, pp. 262-291), por meio do qual observou semelhanças entre pinturas realizadas por doentes mentais, coletadas em asilos britânicos durante mais de vinte anos (GILMAN, 1995, p. 221).

Em 1876, o psiquiatra francês Paul-Max Simon, considerado o pai da relação entre arte e psiquiatria, publicou, em nível mundial, o primeiro artigo de estudos sobre a arte de doentes mentais, intitulado “Imaginação na loucura” (*L'Imagination dans la folie*). Em sua pesquisa, conforme Gilman (1995), ele analisou pinturas de pacientes e classificou-as de acordo com as patologias que eles apresentavam.

A publicação de “A Interpretação dos Sonhos” (1899), a partir das descobertas de Sigmund Freud, para o uso da associação-livre, mudou a maneira como o ser humano passou a perceber a si mesmo, pois na obra em questão Freud postula a existência do inconsciente, instância até então desconhecida da *psique* humana.

Em Portugal, quase que concomitante ao primeiro livro de Freud, o médico psiquiatra Júlio Dantas defende a tese intitulada “Pintores e poetas de Rilhafolles” (1900), na qual analisa de forma sistematizada pinturas, desenhos e

textos de pacientes psiquiátricos em Portugal. Esta é uma das primeiras obras que versam sobre o assunto na Europa, cujo interesse volta-se, especificamente, para expressões artísticas de doentes (ANDRIOLO, 2006, p. 47).

No bojo das importantes descobertas de então, voltadas a conceitos de relevância, a exemplo de inconsciente e *psique*, na França, Joseph Rogues de Fursac, psiquiatra, publica em 1905, “Escritas e Desenhos em Ensaio de Doenças Nervosas e Mentais” (*Les écrits et les dessins dans les maladies nerveuses et mentales essai*), obra considerada uma das pioneiras em pesquisas sobre arte e doenças psiquiátricas, psicopatológicas, que traz descrições sobre as criações artísticas de doentes mentais na pintura, música e literatura.

Entre 1901 e 1907, Marcel Réjá, médico francês contribuiu para mudar a base da estética comparada na comunidade médica europeia de então. Conforme Andriolo (2006), ele publicou os textos “Arte Doente: Desenhos Malucos” (*L’art malade: dessins de fous*), em 1901 e “Arte entre loucos: desenho, prosa, poesia” (*L’art chez les fous: le dessin, la prose, la poésie*), em 1907, tornando-se o primeiro médico psiquiatra a notar elementos propriamente artísticos em obras, ainda que estivessem presentes em suas análises traços da interpretação psicopatológica.

Isso foi possível porque Réjá afastou-se das categorias clínicas da Psiquiatria para uma reflexão antropológica sobre a função simbólica, associando a arte das crianças, dos prisioneiros, dos espíritas, dos primitivos, etc., “contribuindo para lançar as bases de uma estética comparada e para abalar os dogmas da representação acadêmica” (THÉVOZ, 1990, p. 92; ANDRIOLO, 2006, p. 4).

Outros pesquisadores europeus, posteriormente, contribuíram para a clínica psicopatológica, como o médico psiquiatra italiano Cesare Lombroso. Conforme Osório Cesar (1955), Lombroso, reuniu “produções artísticas” de 107 doentes mentais que começaram a pintar ou esculpir depois da moléstia: “Ele foi o primeiro observador que chamou a atenção para a semelhança da arte de alguns alienados com a arte primitiva, considerando tais obras artísticas como uma espécie de atavismo à infância da humanidade” (CESAR, 1955, p. 125).

Nesse sentido, Lombroso, de certa forma, previu a interdisciplinaridade e o diálogo hoje amplamente utilizado na clínica psicoterápica. Atualmente, compreende-se mais sobre a importância das lembranças do passado, quer sejam elas de aspectos físicos, de cunho *biologizante* ou *biopsicossociais*, que agregam questões psíquicas subjetivas, que perpassam pelos momentos da vida que foram agradáveis, ou não, pois sabemos que o poder da memória é capaz de *ressignificar* experiências e moldar a percepção da realidade.

Vê-se assim que o campo da Psiquiatria ocupou um lugar importante na mediação entre os estudos de Psicologia e os estéticos, fornecendo material abundante de casos clínicos em vários modelos de interpretação entre psicopatologia

e arte; psicanálise e arte, além de outros, ocasionando o aperfeiçoamento do método comparativo.

3.1 Sobre Os Conteúdos Psíquicos Na Produção Artística

Sigmund Freud, no início do século XX, afirma que o inconsciente se manifesta através de imagens, transmitindo significados mais diretamente que as palavras, podendo o artista simbolizar e retratar os conteúdos do psiquismo como forma de *catarse*, na produção artística. Em 1910, estudando o quadro “A Virgem e o Menino com Sant’ana, de 1513” (Pintura de Leonardo da Vinci; óleo sobre madeira, pintada em Milão entre 1508 e 1513), Freud afirmou que o pintor havia representado questões relativas à infância e à própria personalidade. Em “Leonardo da Vinci, Freud e o estranho familiar” (2020), Lopes traz uma visão da análise feita por Freud sobre Leonardo da Vinci. A respeito de Da Vinci, Freud declarou que,

Sem dúvida, o grande Leonardo permaneceu uma criança por toda sua vida, em mais de um aspecto. Se diz que todos os grandes homens precisam conservar uma parte infantil. Mesmo quando adulto ele continuou a brincar, e este era outro motivo pelo qual frequentemente se mostrava como estranho [*unheimlich*] e inquietante para seus contemporâneos (FREUD, 1910; LOPES, 2020).

Em outra análise feita por Freud, em 1913, da escultura “Moisés” (c. 1513–1515), uma das principais obras do renascentista Michelangelo, Freud afirmou que o artista havia colocado raiva na expressão de Moisés, o que poderia representar o então conturbado relacionamento que o pintor mantinha com o papa da época. Freud postulou, então, que o inconsciente se manifesta transmitindo, através de imagens, significados que escapam mais facilmente da censura da mente do que as palavras e explicou que, “a obra de arte é sublimação de desejos sexuais, impulsos instintivos que não podem ser satisfeitos na realidade e são desviados para a produção de algo aceito, funcionando como uma comunicação simbólica com a função catártica” (SOUZA, 2021).

Mas foi Carl Gustav Jung, fundador da psicologia analítica, o primeiro a utilizar a arte em consultório e a priorizar a expressão artística e verbal como componentes de cura. Ex-aluno de Freud, após desenvolver sua teoria, a Psicologia analítica, começou a usar a linguagem artística associada à psicoterapia. Para Jung, a simbolização do inconsciente individual e do coletivo ocorre na arte.

Médico de formação, a partir da década de 1920, Jung recorreu à linguagem expressiva como forma de tratamento, após solicitar a seus clientes que fizessem desenhos livres, imagens e sentimentos de sonhos e situações pessoais

conflituosos. Jung afirmou que a criatividade tem uma função psíquica natural, estruturante e não é sublimação de instintos sexuais, como acreditava Freud. Para Jung, a energia psíquica não muda de objeto enquanto não se transforma.

Jung afirmou que todos nós possuímos disposições inatas para a configuração de imagens e ideias análogas, às quais denominou de *arquétipos*, que surgem nos sonhos e trabalhos artísticos, ajudando na compreensão do comportamento individual (JUNG, 1912/2007; VON FRANZ, 2007).

Em “O Homem e seus Símbolos” (1964), Jung demonstra como os conteúdos psíquicos estão presentes nas obras de arte realizadas pelo ser humano, logo, a atividade plástica e a criatividade, são funções psíquicas inatas que contribuem com a evolução da personalidade e com a estruturação do pensamento. A compreensão de estética como uma “teoria da sensibilidade” foi utilizada por Jung na descrição dos tipos psicológicos, que de forma resumida consiste em dois tipos: *de atitude, a extrovertida e a introvertida, concomitantes a quatro funções psicológicas, quais sejam: pensamento, sentimento, sensação e intuição. Estas quatro funções são agrupadas em dois eixos: funções racionais - o pensamento e o sentimento; e funções irracionais: sensação e intuição.*

Cada indivíduo possui uma função principal que caracteriza a maioria de suas ações conscientes e sua correspondente inferior, que permanece no inconsciente, isto é, alguém que seja do tipo sentimento, terá como função inferior, o pensamento, e vice-versa, combinadas a uma das duas atitudes, que resultam em oito diferentes tipos: *pensamento extrovertido, pensamento introvertido, sentimental extrovertido, sentimental introvertido*, e assim por diante (JUNG, 1967; VON FRANZ, 2007). Mas eles podem chegar a dezesseis tipos psicológicos, se todas as possibilidades de hierarquização forem levadas em conta.

Não se pode perder de vista, entretanto, que em consonância com seus estudos na psiquiatria, Jung (1902/2013) também pondera a respeito do não benefício de uma “concepção puramente estética e sempre boa do mundo”, isto é, a tendência em considerar a associação exclusiva com o belo, a que ele chamou de “estetismo”, quer dizer, “situação que pressupõe o que deveria produzir, ou seja, a capacidade de amar o belo e a beleza, que podem impedir um aprofundamento do problema ao desviar os olhos do mau, do feio e do difícil e voltar-se para o gozo, mesmo que nobre. Para Jung o “estetismo” “é apenas hedonismo refinado”.

“Não se pode desconsiderar aquilo que é feio e mal (para a consciência)”, conforme Jung, pois assim se está desconsiderando o inconsciente – e a própria vida -, em sua totalidade, por que o inconsciente envolve também aquilo que a consciência nem sempre julga como bom e bonito. O mais importante, esclarece Jung, em “A Função Transcendente” (JUNG, 1958/2013), “é a busca por um

sentido do conteúdo inconsciente”.

Em solo brasileiro Osório Thaumaturgo César, psiquiatra, foi um dos pioneiros no uso da arte como recurso terapêutico. César foi estudar na Europa, onde trabalhou no Hospital da Salpêtrière (Paris/FR), ao lado dos discípulos de Jung. Também manteve correspondência com Freud. A partir do seu trabalho com arte no Hospital do Juqueri, em Franco da Rocha, São Paulo, César publicou várias obras, dentre elas, “A arte primitiva nos alienados”, em 1923 e “Contribuição para o estudo do simbolismo místico nos alienados”, em 1927, estudo que versa sobre dois casos de estereotipia gráfica com simbolismo sexual. Posteriormente, publicou “A expressão artística nos alienados”, em 1929.

Em seu trabalho no Centro Psiquiátrico Nacional D. Pedro II, em Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, Nise da Silveira, médica e psiquiatra, fundou a “Seção de Terapêutica Ocupacional”, em 1946. Nesse trabalho ela procurava compreender as imagens produzidas pelos pacientes dentro da ótica teórica junguiana. Os processos desenvolvidos com os internos no Centro Psiquiátrico foram apresentados por ela em um congresso de psicopatologia na Europa, em 1957 (II Congresso de Psiquiatria, Zurique, 1957).

Silveira fundou o “Museu de Imagens do Inconsciente” em 1952, no Rio de Janeiro, um centro de estudos e pesquisas destinado à preservação dos trabalhos produzidos nos estúdios de modelagem e pintura que criou na instituição, valorizando-os como documentos que abriam novas possibilidades para uma compreensão do universo psíquico. Considerada como a pioneira da psicologia junguiana no Brasil, publicou, dentre outras obras, “Jung, vida e Obra” (1968) e “Imagens do Inconsciente” (1981). Nise da Silveira legou, dessa forma, inestimáveis pesquisas para o campo da Arteterapia.

3.2 Abordagens Arteterapêuticas Aplicadas à Saúde

De acordo com Schambeck (2004), para chegarmos à arte como ferramenta terapêutica, um longo caminho foi percorrido. Desse modo, observando-se a diversidade de variáveis associadas à arte aplicada à saúde, partimos agora para uma compreensão mais específica da Arteterapia, objeto do presente artigo.

De acordo com Reis (2014), embora possa ser desenvolvida a partir de diferentes referenciais teóricos, a Arteterapia se define em todos eles por um ponto em comum: o uso da arte como meio à expressão da subjetividade. Sua noção central é que a linguagem artística reflete (em muitos casos melhor do que a verbal) nossas experiências interiores, proporcionando uma ampliação da consciência acerca dos fenômenos subjetivos (CIORNAI, 1995).

As três principais abordagens da Arteterapia são: Arteterapia psicanalítica

de Margaret Naumburg, pioneira no trabalho com Arteterapia em um viés psicanalítico. Arteterapia junguiana, que se desenvolveu no Brasil, tendo como principais referências o próprio Jung e o trabalho de Nise da Silveira. Nessa perspectiva, a função da atividade artística é mediar a produção de símbolos do inconsciente; e, Arteterapia *gestáltica*, desenvolvida por Janie Rhyne, que a sistematizou no livro “*The Gestalt Art Experience*” (1973), publicado no Brasil com o título “Arte e Gestalt: Padrões que Convergem (2000)” (REIS, 2014).

Conforme Andrade (2000), Jung iniciou a utilização da expressão artística a partir da década de 1920, como parte do tratamento psicoterápico, acreditando que a criatividade é uma função psíquica natural e que possui a capacidade de auxiliar na estruturação do indivíduo. Dessa forma, os conteúdos inconscientes são elaborados pela expressão artística, através de imagens que emergem. Tais imagens podem ser integradoras e agregadoras de conteúdos conscientes e inconscientes e isso dá ao indivíduo a oportunidade de obter uma visão mais rica de si mesmo (JUNG, 1964; ANDRADE, 2000).

A psicóloga, educadora e artista norte-americana, Margaret Naumburg (1890-1983), é considerada como uma das primeiras grandes teóricas da Arteterapia. É ele a autora do termo, por ter nomeado sua abordagem de **Arteterapia** (*Art Therapy*) orientada dinamicamente. Em 1941, a partir do que Freud havia divulgado, que “as imagens viriam antes das palavras por serem diretas e inteiras”, Naumburg passa a desenvolver o trabalho com seus pacientes, passando a fazer uso da observação e associação livres

Em 1953, a polonesa Hanna Yaxa Kwiatkowska (1910-1980) iniciou um trabalho com grupos de famílias, acreditando que isso seria proveitoso para a solução dos problemas. Ainda na década de 1950, a austríaca Edith Kramer (1916-2014) desenvolveu trabalhos levando em conta o processo de fazer arte sem a necessidade de verbalização. Kramer dá especial ênfase ao fazer, ao criar arte, à expressividade.

Conforme Schambeck (2004), outros profissionais surgem no estudo da Arteterapia, dentre eles, a francesa Françoise Dolto (1908-1988); a americana Janie Rhyne (1913-1995) e a também americana Natalie Rogers (1928-2015).

No Brasil, estudiosos brasileiros também se destacam em Arteterapia. Nomes como o de Maria Margarida Moreira Jorge de Carvalho, que desenvolve um trabalho de Arteterapia na Universidade de São Paulo, juntando o interesse da Psicologia com a Arte, passando a ministrar cursos breves sobre Arte-terapia. Entre 1980 e 1981, ela implantou o primeiro curso de Arte-terapia em São Paulo, no Sedes *Sapientiae* (SCHAMBECK, 2004).

Luiz Duprat, licenciado em Arteterapia nos Estados Unidos, organizou, em 1970, no Rio de Janeiro, grupos de estudos e práticas da Arteterapia. Em

1979, Ângela Phillipini organizou um curso de cinco semanas em Arte, e criou a Clínica Pomar Com, em conjunto com uma equipe multidisciplinar, desenvolvendo a Arteterapia com crianças, adolescentes, adultos e idosos. Também Joya Eliezer, em 1999 funda a Associação Paulista e Brasileira de Arte-terapia, no Museu de Artes de São Paulo (SCHAMBECK, 2004).

Após tantos estudos, as universidades passaram a oferecer cursos de Arte-terapia, que ocuparam importante papel na recuperação e prevenção de pessoas com doenças motoras e psicossomáticas. O uso da Arteterapia vem conseguindo, ao longo de sua história em solo brasileiro, expressivos e positivos resultados de forma efetiva na psicoterapia (SCHAMBECK, 2004).

Numa perspectiva portuguesa, mais recente, Carvalho (2005), traz que “a diversidade de perspectivas técnicas e teóricas parecem de acordo com a abrangência implícita à própria criação artística, por conta do fenômeno multifacetado que é a Arte”. Carvalho esclarece “que se pode incorrer no risco de perder a noção de outras complementaridades, mais adequadas a certos contextos e populações”. Nesse sentido ele desenvolveu o Modelo Polimórfico Arteterapêutico. Dentro deste modelo, Carvalho subdivide as formas de intervenção em “Arteterapia Vivencial”; “Arteterapia Temática”; “Arte-Psicoterapia Integrativa” e “Arte-Psicoterapia Analítica-Expressiva”. Para Carvalho, a intervenção em Arteterapia deve basear-se num ato reflexivo, fundamentado na prática pessoal e experiência compartilhada, colhido através das partilhas e publicações sobre o assunto (CARVALHO, 2005, p. 23-30). Ruy de Carvalho é médico, arteterapeuta e pioneiro na Arteterapia em hospital psiquiátrico em Portugal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo objetivou pesquisar benefícios advindos de estudos a respeito da Arteterapia como alternativa para o exercício da expressividade criativa e forma de contato com a sensibilidade pessoal, busca do autoconhecimento, redescoberta da autoestima e consequente promoção do bem-estar físico e mental.

O percurso discorreu sobre aspectos do uso clínico da arte na saúde convergindo para a apresentação de um panorama de aspectos positivos da Arteterapia que referenciam a terapêutica artística como um caminho para uma vivência lúdica, que favorece a criatividade e redescobertas de pontos de vistas pessoais para problemáticas de foro psíquico, visando o desenvolvimento emocional, no sentido de promover o bem-estar, a autoestima, diminuir o estresse e ansiedade, em um processo terapêutico mais humanizado.

Dessa forma, observa-se que o exercício da criatividade e da autoexpressividade amplia horizontes, promovendo a revisão de modos de pensar e estar no

mundo. A partir dos recortes de pesquisas aqui reunidos constatou-se os benefícios da Arteterapia como efetiva ferramenta de auxílio destinada a promover saúde mental, bem-estar físico e psicológico.

6 REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Liomar Quinto. **Terapias expressivas**. São Paulo: Vector, 2000.
- ANDRIOLO, Arley. **O método comparativo na origem da psicologia da arte**. *Psicologia USP*, 17(2), 2006, p. 43-57.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: 70ª Edição, 2011.
- BERLEANT, A. **O caso da estética Social. Grupo de estética social**. 25 out. 2016. Disponível em: <https://grupoesteticasocial.wordpress.com/2017/06/06/o-caso-da-estetica-social-arnold-berleant/> Acesso em: 20/06/2022.
- CARVALHO, Ruy de. **Pode a Arte ser terapêutica?** Conferência apresentada no I Congresso Internacional do Espaço T, Porto, 2000.
- CARVALHO, Ruy de. **Arte-Terapia: identidade e alteridade, uma perspectiva polimórfica**. *Arte-Terapia: Reflexões*, 6, São Paulo, pp. 23-30, 2005.
- CESAR, Osório. **A Expressão Artística nos Alienados: Contribuição para os estudos dos *Symbolos* na Arte**. São Paulo, *Officinas Graphics do Hospital de Juqueri*, 1929.
- CESAR, Osório. (1954-1955). **A expressão artística nos alienados**. *Boletim de Psicologia*, 6(21/24), 1954/1955, 125-137.
- CIORNAI, Selma. **Arte-Terapia: o resgate da criatividade na vida**. In: Carvalho, M. M. *A arte cura? Recursos artísticos e psicoterapia*. Campinas-SP: Editorial Psy II, 1995.
- CIORNAI, Selma. **Percursos em Arteterapia**. São Paulo: *Summus*, 2004.
- COLI, Jorge. **O que é Arte**. Coleção Primeiros Passos Nº 46. 15ª ed., Editora Brasiliense. São Paulo, SP, 1995.
- FREUD, Sigmund. (1899/1900) **A Interpretação dos Sonhos**. Vol. IV Obras Psicológicas. Completas de Sigmund Freud edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GILMAN, S. **Diferença e patologia: estereótipos de sexualidade, raça e loucura**. *Ithaca, NY: Cornell University Press, 1995*.
- JUNG, Carl Gustav. **Tentativa de apresentação da teoria psicanalítica**. In: Freud e a psicanálise. OC IV. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1912/2007.
- JUNG, Carl Gustav. **O Homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1964.

JUNG, Carl Gustav. **Tipos Psicológicos**. SP, Zahar, 1967.

JUNG, Carl Gustav. **Sobre a psicologia e patologia dos fenômenos chamados ocultos**. Estudos psiquiátricos. OC I 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1902/2013.

JUNG, Carl Gustav. **A Função transcendente**. In: A natureza da psique. OC VIII/2. 10ª ed. Petrópolis Vozes, 1958/2013a).

LOPES, Anchyses Jobim. **Leonardo da Vinci, Freud e o estranho familiar** ('Das Unheimlich'). Estudos de Psicanálise; Rio de Janeiro-RJ, n. 54, p. 75-94, dezembro, 2020.

PHILIPPINI, Ângela. **Universo Junguiano em Arteterapia**. Revista Imagens da Transformação, Vol. II, Rio de Janeiro, 1995. Vol. 2, n. 2, p.4-11.

PHILIPPINI, Ângela. **Cartografias da Coragem. Rotas em Arte terapia**. Rio de Janeiro: Pomar, 2000.

REIS, Alice Casanova dos Reis. **Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do psicólogo, 2014**. Disponível em: <https://psibr.com.br/leituras/psicologia-clinica/arteterapia-a-arte-como-instrumento-no-trabalho-do-psicologo> Acesso em: 20/05/2022.

ROSENBERG COLONNESE, Luísa. **Jung e arte: a obra em contínuo de-vir**/Luísa Rosenberg Colonnese; orientadora Laura Villares De Freitas. – São Paulo, 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018.

SANTANA, J. I. S., **Arte-terapia: O uso das artes na Psicoterapia**. Disponível em: http://www.atlaspsico.com.br/revista_ATLASPSICO_n_002.pdf. Acesso em: 25/03/2022.

SCHAMBECK, Lenir Dalsasso. **Arte-terapia na terceira idade: busca da felicidade, prazer, integração e promoção da saúde**. 82 f. (Monografia de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, para obtenção do título de especialista em Saúde Pública e Ação Comunitária). Criciúma, 2004.

SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida e obra**. Rio de Janeiro: José Álvaro Ed. 1968.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

SOUZA, Otília Rosângela da Silva de. **Breve Histórico da Arteterapia**. In: AMART - Associação Mineira de Arteterapia. Disponível em: amart.com.br, 2021. Acesso em: 23/05/2022.

THÉVOZ, Michel (2 ed.). Paris: Éd. de la Différence, 1990.

THÉVOZ, Michel. **Arte bruta, psicose e mediunidade** (2ª ed.). Paris: Ed. da Diferença, 1990.

VON FRANZ, M. L. **A Função Inferior**. In: VON FRANZ, M. L e HILL-

MAN, J. A Tipologia de Jung. 14a ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

WÖLFFIN, Heinrich. **Os cinco pares de análise formal de Heinrich Wölfflin aplicados em produções artísticas brasileiras.** Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Heinrich_W%C3%B6lfflin Acesso em: 22/06/2022.

Figura Única: Escultura livre com elementos naturais suscitando projeções otimistas.



Fonte: Acervo do Relatório de Estágio da autora, 2022.

“A vida é seu próprio monumento”.
Viktor Frankl

ALIMENTAÇÃO COLETIVA E AS DOENÇAS TRANSMITIDAS POR ALIMENTOS NO BRASIL: UMA ABORDAGEM DA AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO MANIPULADOR DAS PRÁTICAS DE FABRICAÇÃO¹

Isadora Salomé Silva de Souza²

Dirce Maria da Silva³

Eunice Nóbrega Portela⁴

*“Se você tem disposição para correr o risco,
a vista do outro lado é espetacular.”
Grey’s Anatomy.*

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, teve como objetivo abordar a avaliação do conhecimento dos manipuladores das Boas Práticas de Fabricação (BPF), na relação com a alimentação coletiva e a ocorrência das Doenças Transmitidas por Alimentos (DTA), atribuídas à ingestão de alimentos ou água contaminada por bactérias, vírus e parasitas. Nesse sentido, faz-se necessário a implementação de medidas preventivas de boas práticas de fabricação previstas na legislação por meio da RDC nº 216/2004 (BRASIL, 2004).

-
- 1 Este capítulo é uma versão compactada do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharel em Nutrição do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Paulista-UNIP, Campus Asa Sul, Brasília-DF, 2021, de uma das autoras.
 - 2 Graduada em Nutrição pela Universidade Paulista-UNIP, Brasília-DF. E-mail: isadorasalome9@gmail.com.
 - 3 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.
 - 4 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

O aumento da utilização de alimentos industrializados, a mudanças de hábitos, o consumo de refeições fora de casa e a crescente utilização dos serviços de alimentação coletiva, favorecem a disseminação de micro-organismos, o que requer cuidados durante a manipulação, para garantir alimentos sem qualquer tipo de contaminação, que possam colocar em risco a saúde dos consumidores (SÃO JOSÉ, 2011; DEVIDES; MAFFEI; CATANOZI, 2014; FIRME, 2018).

Consumir alimentos fora de casa tem sido uma prática muito recorrente na última década, devido ao fato dos indivíduos que se alimentam fora do domicílio, buscarem praticidade e economia de tempo. Isto exigiu que as empresas do ramo atendam as expectativas dos clientes com estratégias higienicossanitárias que contemplem desde a seleção de fornecedores de matérias primas até a entrega do produto final (BIAZZOTTO, 2016, pp. 51; 56).

A partir das mudanças na forma de se alimentar e nos locais onde estas refeições passaram a ser preparadas e servidas, surge a preocupação com a segurança alimentar, que constitui um grande desafio à saúde pública, por visar oferecer alimentos que não prejudiquem a integridade da saúde do consumidor (FILGUEIRAS, 2015, pp. 162; 168).

Com o crescimento dos serviços de alimentação, houve também um aumento na ocorrência de doenças de origem alimentar e dos registros epidemiológicos atribuídos a patógenos veiculados por alimentos preparados nesses locais (ALMEIDA *et al*, 2013, pp. 97;113).

Conforme Gois, Feitosa, Sant'Anna, 2016, as doenças transmitidas por alimentos (DTA) são atribuídas à ingestão de alimentos ou água contaminados, podendo se manifestar na forma de infecções, intoxicações e toxinfecções. Geralmente as DTA são acompanhadas por sintomas gastrointestinais como anorexia, náuseas, vômitos, diarreia.

Quando não há a observância das Boas Práticas de Fabricação (BPF) ou quando não se observam as técnicas corretas durante a manipulação dos alimentos, tanto o manipulador quanto os equipamentos e utensílios, podem ser considerados agentes disseminadores de micro-organismos (DEON *et al*, 2014).

Os manipuladores de alimentos são aqueles que podem contaminar e provocar DTA quando aplicam, tanto técnicas incorretas na produção de refeições, quanto na higienização de equipamentos, utensílios e do próprio ambiente (ALMEIDA E NONATO, 2013, 46-49).

MÉTODO

Trata-se de uma revisão integrativa de literatura, cujas etapas foram: identificação da situação-problema, pesquisa na literatura, análise dos dados obtidos e discussão. A busca dos artigos foi realizada através de acesso *online*, sendo

utilizadas as seguintes bases de dados: *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)* e *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS)*. Os descritores para a realização da pesquisa foram: manipulação de alimentos, boas práticas de fabricação, doenças transmitidas por alimentos e infecção alimentar. Utilizando o operador *booleano AND* com o intuito de encontrar estudos que continham os descritores escolhidos.

Os critérios para inclusão foram textos completos em português, artigos gratuitos, publicados em periódicos indexados, publicados no ano de 2011 ao ano de 2021. Foram excluídos artigos que abordavam o tema de forma superficial, os publicados em anos não correspondentes, artigos de revisão, dissertações, teses e monografias.

RESULTADOS

Foram selecionados 32 artigos, após os filtros de inclusão e de acordo com informações relevantes com o tema do artigo, restaram 16 artigos, conforme Tabela 1.

Tabela 1. Seleção e exclusão dos artigos na revisão integrativa

Artigos pré-selecionados nas bases de dados	Artigos selecionados
SCIELO 03 artigos	SCIELO 03 artigos
LILACS 29 artigos	LILACS 13 artigos

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

A partir da análise dos estudos foi possível traçar um panorama sobre o conhecimento do manipulador das boas práticas de fabricação e a relação com as doenças transmitidas por alimentos. Dentro do período de pesquisa, o Quadro 1 classifica os artigos quanto ao ano, revista, autor, tema e objetivo.

Dos artigos selecionados, o período entre os anos de 2013 e 2018 foram os que tiveram maior ocorrência de artigos escolhidos sobre os objetivos do estudo. Em 2013 encontrou-se 5 artigos; em 2014, 1 artigo; em 2015, 2 artigos; em 2016, 3 artigos; em 2017, 1 artigo e em 2018, 4 artigos.

Quadro 1. Classificação dos artigos quanto ao ano, revista, autor, tema e objetivo.

Ano/Revista/ Autor	Tema	Objetivos
2013/ Rev. Higiene alimentar/ ALMEIDA; NO-NATO	Capacitação em Boas Práticas de Fabricação (BPF) para Manipuladores de Alimentos, em Cozinha Piloto com Serviço de Pizzaria, na Cidade de Uberaba-MG	Capacitar os funcionários de uma cozinha piloto com serviço de pizzaria na cozinha de Uberaba-MG, visando a melhoria das condições higiênicossanitárias do produto final.
2013/Semina: Ciências Biológicas e da Saúde/ ALMEIDA <i>et al</i>	Perfil Epidemiológico de Casos de Surtos de Doenças Transmitidas por Alimentos ocorridos no Paraná, Brasil.	Caracterizar o perfil epidemiológico dos surtos de DTA ocorridos na região metropolitana de Curitiba, no estado do Paraná, Brasil, no período de 2005 a 2008.
2013/ Rev. Baiana de Saúde Pública/ FERREIRA <i>et al</i>	Conhecimento, Atitudes e Práticas em Segurança Alimentar de Manipuladores de Alimentos em Hospitais Públicos de Salvador, Bahia.	Avaliar o nível de conhecimento, atitudes e práticas dos manipuladores de alimentos de hospitais públicos do município de Salvador, Bahia
2013/ Rev. Higiene alimentar/ GOIS <i>et al</i>	Verificação do Conhecimento em Boas Práticas dos Manipuladores de Alimentos de Unidades de Alimentação Hospitalar.	Avaliar o nível de conhecimentos dos manipuladores de alimentos referentes às boas práticas de manipulação de alimentos.
2013/ Rev. Higiene alimentar/ MARTINI <i>et al</i>	Avaliação Microbiológica das Mãos dos Manipuladores de Alimentos, de Restaurantes de uma Cidade do Meio Oeste Catarinense	Avaliação microbiológica das mãos dos manipuladores de alimentos de oito restaurantes, identificando presença ou ausência de <i>Escherichia coli</i> , <i>Staphylococcus aureus</i> , <i>Salmonella sp.</i> e Contagem Padrão em Placa (CPP)
2014/ Rev. Ciências & Saúde Coletiva/ DEON <i>et al</i>	Perfil de Manipuladores de Alimentos em Domicílios.	Diagnosticar o perfil dos manipuladores de alimentos nos domicílios da cidade de Santa Maria (RS)
2015/ Rev. Instituto Adolfo Lutz/ FILGUEIRAS <i>et al</i>	Avaliação das Boas Práticas de Manipulação no Fluxograma Operacional de Preparações Cárneas Servidas em uma Unidade de Alimentação e Nutrição	Avaliar as boas práticas na linha de produção de preparação carnes de uma Unidade de Alimentação e Nutrição, bem como a relação tempo e temperatura das preparações carnes durante sua distribuição.
2015/ Rev. Ciências & Saúde Coletiva/ LOPES <i>et al</i>	Avaliação das Boas Práticas em Unidades de Alimentação e Nutrição de Escolas Públicas do Município de Bayeux, PB, Brasil	Avaliar os aspectos higiênico-sanitários de Unidade de Alimentação e Nutrição (UANE) do município de Bayeux (PB), quanto à higiene pessoal dos manipuladores e à adoção das Boas Práticas na Alimentação Escolar (BPAE)

2016/ Rev. Higiene alimentar/ BIAZZOTTO, RIBEIRO E MARQUETTI	Implantação de Boas Práticas de Manipulação em um Restaurante de São Bernardo do Campo	Mostrar a importância do médico veterinário para evitar as doenças transmitidas por alimentos em estabelecimento que produza ou manipulem alimentos.
2016/ Rev. Higiene alimentar/ MORAIS <i>et al</i>	Avaliação do Conhecimento dos Manipuladores de Mercados Públicos de Teresina-PI sobre Boas Práticas de Manipulação de Alimentação.	Avaliar o nível de conhecimento dos manipuladores de mercados públicos de Teresina-PI sobre as Boas Práticas de Manipulação dos Alimentos
2016/ Rev. Higiene alimentar/ VALIATI <i>et al</i>	Avaliação do Conhecimento em Higiene de Manipuladores de Alimentos Capacitados para <i>Self Services</i> de Uberlândia - MG	Avaliar os conhecimentos dos manipuladores treinados de <i>self service</i> , por ser um segmento de grande manipulação de alimentos, da área central da cidade de Uberlândia, onde há uma maior concentração de comensais, acerca dos itens abordados na RDC 216.
2016/ Rev. Higiene alimentar/ TEXEIRA <i>et al</i>	Boas Práticas na Manipulação de Alimentos em Restaurantes Comerciais <i>Self Service</i>	Avaliar as condições higienicossanitárias em restaurantes comerciais do tipo <i>self service</i> localizados no município de Vila Velha - ES
2017/ Rev. Higiene alimentar/ SOUZA <i>et al</i>	Avaliação das Boas Práticas de Manipulação em Serviços de Alimentação e Nutrição Localizados na cidade de Maceió-AL.	Avaliar as condições de boas práticas de manipulação em serviços de alimentação, para diagnóstico a situação, a fim de garantir o fornecimento de alimentos seguros.
2018/ Rev. Higiene alimentar/ BASTOS <i>et al</i>	Avaliação do Conhecimento em Boas Práticas de Fabricação de Manipuladores de Unidade de Alimentação e Nutrição <i>Offshore</i>	Avaliar o conhecimento em Boas Práticas de Fabricação dos funcionários de Unidade de Alimentação e Nutrição <i>Offshore</i>
2018/ Rev. Higiene alimentar/ MACHADO, PASCOAL E DIAS	Capacitação Profissional e em Boas Práticas de Manipuladores de Restaurantes e Lanchonetes Localizados em IES de Salvador, BA.	Diagnosticar a capacitação profissional e de boas práticas de manipuladores de alimentos em restaurantes e lanchonetes de uma instituição de ensino superior em Salvador, BA.

Fonte: Elaborado pelos autores 2021.

DISCUSSÃO

Os artigos dos autores que compõem este estudo, abordaram, conforme os descritores, três eixos complementares: BPF, manipulação de alimentos e DTA e teve o intuito de avaliar o conhecimento do manipulador das boas práticas de fabricação e sua relação com as doenças transmitidas por alimentos no Brasil.

Os manipuladores de alimentos em cozinha piloto com serviço de pizzeria foram avaliados e demonstraram ter aprendido as BPF, donde ressalta-se que um constante treinamento de BPF possibilita o acesso a conhecimentos

teórico-práticos necessários para o desenvolvimento de habilidades e atitudes de trabalho específicas na área de alimentos a fim de garantir a qualidade higiênico-sanitária do produto final (TEIXEIRA *et al.* 2016, 48-52).

Para garantir a qualidade sanitária dos alimentos, os resultados indicam que há uma necessidade de mudança dos processos que envolvem a produção de alimento. Ressaltando ainda a importância da presença do responsável técnico nutricionista nestes estabelecimentos, para que seja adotadas medidas corretivas da estrutura física e da capacitação de manipuladores no controle de higiene no preparo dos alimentos (MACHADO, PASCOAL E DIAS, 2018, 43; 47).

Apesar da oferta de treinamento em BPF, é necessário um aperfeiçoamento no processo de capacitação para abranger 100% do quadro de pessoal com efetividade e despertar maior interesse dos colaboradores nos treinamentos, visto que um percentual considerável não se lembrava do tema do último treinamento (BASTOS *et al.* 2018, 24; 29).

Dos 71 manipuladores avaliados, 100% já haviam recebido treinamento em BPF, portanto o estudo avalia que o nível de conhecimento dos manipuladores das unidades *Off Shore* foi considerado adequado. No entanto, o presente estudo revela déficit de conhecimento dos manipuladores de alimento em algumas questões em BPF, o que mostra a necessidade de treinamentos adaptados ao grau de instrução dos manipuladores (VALIATI *et al.* 2016, p. 43-46).

A avaliação do conhecimento em higiene de manipuladores de alimentos torna-se necessária. Ressaltando que é indispensável a reciclagem constante dos manipuladores e, além da avaliação de seus conhecimentos, a fiscalização para averiguar na prática os conhecimentos teóricos obtidos (SOUZA *et al.* 2017, p. 45-49).

Houve melhoria nos diferentes setores do restaurante devido ao trabalho conjunto entre responsável técnico, funcionários e proprietário através de treinamentos periódicos e assessoria semanal, apontando ser fundamental a contratação de um responsável técnico com conhecimento nas legislações vigentes e que o sistema de segurança dos alimentos implantado nos restaurantes atende as exigências da Vigilância Sanitária e dos clientes (BLAZZOTTO, RIBEIRO, MARQUETTI, 2016, 51-55).

A verificação contínua das Boas Práticas é uma ferramenta expressiva para diagnosticar as não conformidades do serviço e, conseqüentemente, realizar a correção adequada para que o mesmo não venha a ser um veículo de transmissão de alimentos e causar danos à saúde do consumidor (ZURLINI *et al.* 2018).

Foi possível verificar que há um controle higiênico-sanitário nos locais avaliados, sendo que os pontos críticos são as falhas pontuais na adoção e controle das boas práticas e infraestruturas dos locais. Vale ressaltar ainda, a importância na qualidade físico-estrutural da unidade, uma vez que é capaz de

interferir em todo o funcionamento e resultado das refeições. Diante desta avaliação, destacou-se ainda que a elaboração e implantação do Manual de Boas Práticas são fundamentais para a produção de alimentos com qualidade, tanto do ponto de vista nutricional quanto em relação à segurança dos alimentos (FERREIRA *et al*, 2013, 35-55).

A existência de um limitado nível de conhecimento dos manipuladores de alimentos dos hospitais sobre segurança de alimentos alerta para a necessidade de uma avaliação da metodologia empregada nos treinamentos. Os resultados também demonstram que a manipulação incorreta nem sempre é resultado de um baixo nível educacional. Principalmente em hospitais, a higiene de alimentos requer atenção detalhada em relação à adoção de medidas preventivas. Concluiu-se que os cursos de treinamento mais específicos devem ser planejados para os manipuladores de alimentos dos hospitais (LOPES *et al*. 2015).

A importância de se ter um nutricionista responsável pela UAN em tempo integral foi ressaltada, uma vez que o mesmo é capaz de implantar uma rotina regular de treinamentos, realizando-os de forma dinâmica e voltados para a escolaridade dos manipuladores melhorando as condições higienicossanitárias das UAN e reduzindo o risco de transmissão de DTA (DEON, 2014).

A produção de refeições nas UANES avaliadas apontou que não se atende às normas de segurança dos alimentos. Sugere-se uma maior qualificação destes profissionais mediante a realização de treinamentos regulares executados pelo responsável técnico especializado, o nutricionista, com finalidade de promover mudanças no comportamento dos manipuladores visando tanto a capacitação profissional como a segurança dos alimentos fornecidos, tendo em vista a notória falta de conhecimento dos mesmos sobre as Boas Práticas na Alimentação (MARTINI, BORTOLINI, BAMPI, 2013).

O procedimento de lavagem das mãos pelos manipuladores de alimentos não está sendo realizado de maneira apropriada, revelando um desconhecimento dos manipuladores quanto às boas práticas de manipulação dos alimentos, uma vez que a maioria deles tem pouca informação sobre aspectos importantes do trabalho e não reconhecem seu papel como possíveis agentes transmissores de *toxinfecção*, e que se faz necessária a melhora no treinamento, informação e conscientização dos manipuladores (MORAIS, 2016, p. 42-45).

A maior parte dos manipuladores de alimentos dos mercados públicos possuem noções parcialmente corretas sobre contaminações e doenças transmitidas por alimentos, e, entretanto, desconhecem as boas práticas de fabricação, o que é evidenciado pela ausência de capacitações frequentes estipuladas pela legislação brasileira.

O fluxograma operacional das preparações cárneas evidencia condições

inadequadas quanto à estrutura física, bem como práticas inadequadas dos manipuladores durante a preparação das carnes. Evidenciou-se a falta de controle e registro de tempo-temperatura em todas as etapas, ressalta que não foi observado em momento algum a realização de treinamentos e sugere a implementação de um monitoramento mais eficiente com relação as BPF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível evidenciar que os artigos analisados avaliam o conhecimento da manipulação de alimentos desde o preparo do alimento no núcleo familiar doméstico, passando a refeições em larga escala que são preparadas em grandes Unidades de Alimentação e Nutrição, tais como restaurantes, escolas e hospitais.

Um fato importante destacado pelos autores é que os manipuladores apresentam conhecimento limitado a respeito das BPF e não reconhecem seu papel como possíveis agentes transmissores de DTA.

Neste estudo ficou evidenciada a necessidade de se ter um responsável técnico para estabelecer uma rotina regular de treinamento, capacitação, reciclagens, fiscalização e controle higiênico-sanitário das BPF. E, muitas vezes salientam que estes treinamentos devem ser realizados de acordo com o grau de escolaridade dos manipuladores.

Outros fatores importantes que cabem ressaltar é que se faz necessária a conscientização dos manipuladores acerca das boas práticas de manipulação, e que estas estão correlacionadas com a ocorrência de DTA e que podem ser minimizadas através de treinamentos periódicos recomendados nos estudos, pois uma melhoria contínua das condições higienicossanitárias conduzirá a redução das DTA.

Recomenda-se novos estudos abrangendo estudos quantitativos, para se avaliar em maior escala, a quantidade de manipuladores que ainda desconhecem as BPF e sua correlação com a ocorrência de DTA.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J.C.; PAULA, C. M. S.; SVOBODA, W. K.; LOPES, M.O.; PILO-NETTO, M.P.; ABRAHÃO, W. M.; GOMES, E. C. **Perfil epidemiológico de casos de surtos de doenças transmitidas por alimentos ocorridos no Paraná, Brasil**. Semina: Ciências Biológicas e da Saúde, Londrina, v.34 (1): 97-106, 2013.
- ALMEIDA, F. Q. A.; NONATO, I. L. **Capacitação em boas práticas de fabricação (BPF) para manipuladores de alimentos, em cozinha piloto com serviço de pizzeria na cidade de Uberaba, MG**. Rev. Higiene Alimentar, São Paulo, v.27 (226-227): 46-49, 2013.
- BASTOS, L. I. A. C.; SILVA, L. A. A. S.; CASAES, R. S.; SANT'ANNA, M.

- S. L. **Avaliação do conhecimento em boas práticas de fabricação de manipuladores de unidade de alimentação e nutrição *offshore***. Rev. Higiene Alimentar, São Paulo, v.32, (282-283): 24-29, 2018.
- BLAZZOTTO, C. B.; RIBEIRO, L.; MARQUETTI, C. **Implantação de boas práticas de manipulação em um restaurante de São Bernardo do Campo**. Rev. Higiene Alimentar, São Paulo, v.30 (254-255): 51-55, 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Regulamento técnico sobre procedimentos operacionais padronizados aplicados a estabelecimentos produtores/industrializadores de alimentos a lista de verificação das boas práticas de fabricação em estabelecimentos produtores/industrializadores de alimentos**. Resolução – RDC n.275. 2002
- BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária-ANVISA. **Resolução-RDC Nº 216, de 15 de setembro de 2004. Estabelece procedimentos de boas Práticas para serviço de alimentação, garantindo as condições higienico-sanitárias do alimento preparado**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 setembro de 2004.
- DEON, B.C.; MEDEIRO, L. B.; HECKTHEUER, L. H.; SACCOL, A. L. F. **Perfil de manipuladores de alimentos em domicílio**. Ciências & Saúde Coletiva, Rio Grande do Sul, v.19(5): 1553/1559, 2014.
- DEVIDES, G. G. G.; MAFFEI, D. F.; CATANOZI, M. P. L. M. **Perfil socioeconômico e profissional de manipuladores de alimentos e o impacto positivo de um curso de capacitação em boas práticas de fabricação**. *Brazilian Journal of Food Technology*, v. 17, n.2, p.166-176, 2014.
- FERREIRA, J. S.; CERQUEIRA, E.S.; CARVALHO, J. S.; OLIVEIRA, L. C.; COSTA, W. L. R.; ALMEIDA, R. C. C. **Conhecimento, atitudes e prática em segurança alimentar de manipuladores de alimentos em hospitais públicos de Salvador, Bahia**. Revista Baiana de Saúde Pública, Bahia, v.37 (1): 35-55, 2013.
- FILGUEIRAS, B. G. A.; PAULA, A. H.; BARBOSA, W.; M.; SÃO JOSE, J. F. B.; SILVA, E. M. **Avaliação das boas práticas de manipulação no fluxograma operacional de preparações cárneas servidas em uma unidade de alimentação e nutrição**. Rev. Inst. Adolfo Lutz, São Paulo, v. 74 (2): 162-168, 2015.
- FIRME, L. V.; UENO, M. **Avaliação da contaminação das superfícies de embalagens de alumínio de bebidas carbonatadas**. Rev. Higiene Alimentar, São Paulo, v.32, n.284/285, p.104-110, 2018.
- GOIS, I. C. M.; FEITOSA, P. R. B; SANT'ANNA, M. S. L. **Verificação do conhecimento em boas práticas dos manipuladores de alimentos em unidades de alimentação hospitalar**. Rev. Higiene Alimentar, São Paulo, v. 30 (262-263): 059/63, 2016.
- LOPES, A. C. C.; PINTO, H. R. F.; COSTA, D. C. I. O.; MASCARENHAS, R. J.; AQUINO, J. S. **Avaliação das boas práticas em unidades de alimenta-**

ção e nutrição de escolas públicas do município de Bayeux, PB, Brasil. Ciências & Saúde Coletiva, Rio Grande do Sul, v. 20(7): 2267-2275, 2015.

MACHADO, A. P. J.; PASCOAL, T. S.; DIAS, R. M. F. **Capacitação profissional e em boas práticas de manipuladores de restaurantes e lanchonetes localizados em IES de Salvador, BA.** Rev. Higiene Alimentar, São Paulo, v. 32, (276-277): 43-47, 2018.

MARTINI, S.M.; BORTOLINI, F.; BAMPI, G.B. **Avaliação microbiológica das mãos dos manipuladores de alimentos de restaurantes de uma cidade do meio oeste catarinense.** Rev. Higiene Alimentar, São Paulo, v. 27, (226-227): 56-59, 2013.

MORAIS, A. S. M.; SILVA, L. A.; ROCHA, T. S.; MACEDO, L. S. O. **Avaliação do conhecimento dos manipuladores de mercados públicos de Teresina-PI sobre as boas práticas de manipulação de alimentos.** Rev. Higiene Alimentar, São Paulo, v. 30 (245-255):42-45, 2016.

SÃO JOSÉ, J. F. B.; COELHO, A. I. M.; FERREIRA, K. R. **Avaliação das boas práticas em unidade de alimentação e nutrição no município de Contagem – MG.** Alim. Nutr., Araraquara, v. 22, n. 3, p. 479-487, 2011.

SOUZA, E. C.; ARAUJO, J. L. O. C.; SILVA, C. R. A.; ALBUQUERQUE, G. C. M. **Avaliação das boas práticas de manipulação em serviços de alimentação e nutrição localizados na cidade de Maceió, AL.** Rev. Higiene Alimentar, São Paulo, v. 31, (270-271): 45-49, 2017.

TEXEIRA, A. C.; TONIATO, T. S.; PEREIRA, J. Q.; TRANSPADINI, L. S.; SÃO JOSÉ, J. F. B. **Boas práticas na manipulação de alimentos em restaurantes comerciais self service.** Rev. Higiene Alimentar, São Paulo, v. 30 (258-259): 48-52, 2016.

VALIATI, M.; HOPP, L. M.; SOUZA, A. A.; GOMES, K. Q.; RIBEIRO DE SÁ, M. A.; RAMOS, M. E. **Avaliação do conhecimento em higiene de manipuladores de alimentos capacitados para self-services de Uberlândia-MG.** Rev. Higiene Alimentar, São Paulo, v. 30, (252-253): 43-46, 2016.

ZURLINI, A. C.; LUPINO, C. S.; NERY, J. S. C.; SANTOS, M. C. H.G. **Avaliação do controle higiênico-sanitário da produção de alimentos em unidades de alimentação e nutrição hospitalar.** Rev. Higiene Alimentar, São Paulo, v. 32, (284-285), 2018.

DETERMINANTES DA BUSCA DE INFORMAÇÕES SOBRE ALIMENTAÇÃO E FREQUÊNCIA DE CONSUMO DE *FAST-FOOD* EM BRASÍLIA¹

Maria Cristina Sebba²

Edgar Merchán-Hamann³

INTRODUÇÃO

A formação de práticas alimentares não se dá somente pela disponibilidade de alimentos. A existência de vários fatores como os socioculturais, os religiosos, as influências publicitárias, entre outros, moldam as práticas e determinam as escolhas alimentares de cada indivíduo (BLEIL, 1998; SILVA, 2002; PHILIPPI E ALVARENGA, 2004).

As pessoas mudaram substancialmente nos últimos anos, seja em decorrência de fatores externos, da globalização, seja pelos desenvolvimentos históricos e culturais ou pela preocupação em se alimentar adequadamente em razão das doenças crônicas existentes como hipertensão arterial, doenças cardiovasculares, diabetes mellitus e neoplasias, entre outras (ANDRADE E BOSI, 2003). Quanto às enfermidades crônico-degenerativas, Mondini e Monteiro (1994) relatam que é uma questão que reflete o alto consumo de alimentos energéticos comprovados pelos dados da Pesquisa de Orçamento Familiar do IBGE. Os estudos epidemiológicos têm fornecido evidências sobre a importância da dieta como fator de risco para doenças como as citadas anteriormente.

Vários alimentos e nutrientes têm sido relacionados tanto à ocorrência

-
- 1 O presente capítulo foi publicado anteriormente como “Práticas Alimentares e Mudanças Comportamentais na População de Brasília” e “Práticas e mudanças no comportamento alimentar na população de Brasília, Distrito Federal”, na Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, v. 7, p. 251-261, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1519-38292007000300004>. Práticas e mudanças no comportamento alimentar na população de Brasília, Distrito Federal.
 - 2 Doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília. Mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília. Graduação em Psicologia pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília. Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: mariacsebba@gmail.com.
 - 3 Doutorado em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública - ENSP da Fundação Oswaldo Cruz. Mestrado em Medicina Tropical pela Universidade de Brasília. *Master In Public Health / Epidemiology - University of California Los Angeles* – UCLA. Graduação em Medicina pela Universidad Javeriana de Colombia. E-mail: merchan.hamann@gmail.com.

quanto à prevenção de doenças crônicas em diferentes populações (LOPES, *et al.*, 2005). Os inquéritos alimentares são úteis, pois avaliam o padrão alimentar da população e sua evolução com o tempo, além de detectar a inadequação da dieta e possibilitar comparações com os estudos atuais (FURLAN-VIEBIG; PASTOR-VALERO, 2004).

Em nível nacional, o primeiro e o mais importante inquérito alimentar no Brasil foi o Estudo Nacional da Despesa Familiar (ENDEF-1974-1975) (Monteiro *et al.*, 2000). Mais recentemente, se destaca o Estudo Multicêntrico sobre o Consumo Alimentar e Estado Nutricional (1996), realizado em cinco cidades brasileiras, utilizando o Questionário Semiquantitativo de Frequência Alimentar (Galeazzi *et al.*, 1997). Nesse período, o Brasil apresentou diversas mudanças em seu perfil socioeconômico e demográfico e, conseqüentemente no comportamento alimentar (MONTEIRO *et al.*, 2000; AQUINO; PHILIPPI, 2002).

O comportamento alimentar contemporâneo e sua relação com doenças crônicas relacionadas à alimentação passaram a ser uma preocupação, não apenas de países desenvolvidos, mas também de países pobres. Em países em desenvolvimento, observam-se as doenças carenciais e infecciosas, bem como obesidade, doenças cardiovasculares, diabetes e neoplasias, essas últimas associadas à situação de abundância alimentar das sociedades afluentes (MONTEIRO, 1999; MONTEIRO *et al.*, 2000).

A relação entre dieta e doenças tem sido estudada. O alto consumo de gorduras saturadas e de gorduras totais, pobres em frutas, legumes e verduras está associado ao aumento no risco de alguns tipos de neoplasias (WHO, 2004; SERDULA *et al.*, 2004; BAKER; WARDLE, 2003; MANN, 2002).

No Brasil, nas últimas décadas, um novo padrão alimentar foi substituído por dietas mais “ocidentais” (SICHERI, 1997). Anos atrás, no Brasil, o padrão alimentar era baseado no consumo de cereais, feijões, raízes e tubérculos; atualmente, vêm sendo substituídos por uma alimentação rica em gordura e açúcares (MONDINI E MONTEIRO, 2004).

Atualmente, os relatos de estudos têm-se referido a uma boa saúde, mediante a combinação de uma alimentação adequada com condicionamento físico, obtido por meio de exercício, mostrando a redução em relação à mortalidade e à morbidade (MENDONÇA E ANJOS, 2004, DOMINGUES *et al.*, 2004). Especialmente, em crianças e jovens, o exercício físico interage positivamente com as estratégias para a adoção de uma dieta saudável (WHO, 2004). Nos Estados Unidos, o sedentarismo associado a uma dieta inadequada é responsável por aproximadamente 300 mil mortes por ano (WHO, 2004).

A prescrição de práticas alimentares consideradas saudáveis tornou-se corrente. Os relatos de estudos científicos, divulgação da mídia, a manipulação

tecnológica de alimentos por princípios nutricionais e a atuação de políticas públicas, emitem mensagens sobre o comportamento alimentar em direção à racionalização da dieta nutricional (BONOMO *et al.*, 2003; MONDINI; MONTEIRO, 2004). A decisão de mudar o comportamento alimentar constitui o primeiro passo no sentido de adquirir uma dieta variada, equilibrada e balanceada com nutrientes, ou seja, uma alimentação saudável, na busca de prevenção de doenças ou de melhor qualidade de vida.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo verificar a frequência e os determinantes das mudanças das práticas alimentares, sua manutenção e seus motivos na população de Brasília. Busca-se também aferir a prevalência e fatores associados à preocupação com alimentação e à prática de exercício físico.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo epidemiológico transversal, de base populacional, tendo-se obtido dados de prevalência de relatos de práticas e de mudança no comportamento alimentar, atividade física, bem como de outras variáveis demográficas e socioeconômicas.

A coleta de dados foi realizada com uma amostra de 500 respondentes, com indivíduos maiores de 15 anos. Calculou-se um erro α menor de 5,0% e poder $(1-\beta) = 80,0\%$. O marco amostral, no Distrito Federal, foi definido com base nos setores censitários do IBGE, referentes ao Censo Demográfico de 2000. Foram sorteados 20 setores censitários entre os 2.548 existentes no Distrito Federal, a partir de um programa de escolha aleatória: *Epi Info 6.0*. As localidades dos setores sorteados foram: o Plano Piloto (Asa Sul, Asa Norte, Sudoeste), Cidades Satélites (Águas Claras, Ceilândia, Gama, Guará, Sobradinho e Planaltina) e a Vila Estrutural.

O primeiro passo para a escolha dos domicílios foi o reconhecimento da área para verificar o número de domicílios daquele setor. Em seguida, calculou-se a fração amostral, contando o número de domicílios dividido por 25. Para a seleção sistemática dos domicílios, tomando como exemplo uma fração amostral igual a cinco, sorteou-se um dos cinco primeiros domicílios do setor, e, a partir desse, era selecionado o quinto domicílio posterior e assim sucessivamente até um total de 25 domicílios por setor. Os domicílios foram substituídos quando o morador presente recusava-se a participar da pesquisa, ou quando não havia moradores. Nessa situação, o entrevistador se dirigia ao domicílio de número superior ao sorteado.

Nos domicílios selecionados, fez-se sorteio de um morador maior de 15 anos utilizando-se fichas com as denominações: pai, mãe, filhos e agregados, conforme o grau de parentesco com o chefe da família e com a idade. Os filhos e agregados foram ordenados seguindo uma ordem decrescente de idade. Caso o

morador sorteado não aceitasse participar da pesquisa, estava previsto um novo sorteio entre os moradores do mesmo domicílio. Não encontrando em casa o morador sorteado, perguntava-se sobre o melhor horário para o retorno e para a realização da entrevista. Retornava-se no horário marcado e, caso o sorteado não estivesse, voltava-se de uma a três vezes nesse mesmo domicílio. Ainda não sendo possível a realização da entrevista, recorria-se ao local de trabalho (raras exceções). Em último caso, fazia-se novo sorteio entre os que estivessem presentes no domicílio. O tempo médio de duração da entrevista foi de 25 minutos.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada de março de 2004 a março de 2005, mediante a aplicação de um formulário estruturado e pré-testado com 65 questões, por estudantes da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília (UnB) devidamente treinados e identificados como participantes de projeto de pesquisa. O período de um ano de aplicação dos questionários foi em razão da resistência dos moradores de domicílios selecionados (principalmente os de maior renda) e ao procedimento da reaplicação conforme explicado anteriormente, o que ocasionou atraso no cronograma original. Os intervalos de classe utilizados no questionário para as diferentes categorias de renda foram 10, partindo-se de sem rendimento até mais de R\$ 6.000,00 por mês. Foram utilizados, para efeito de análise, apenas dois intervalos, sendo o ponto de corte R\$ 959,00, o que corresponde a três salários mínimos vigentes à época.

Foi perguntado se houve alguma mudança alimentar recente (últimos seis meses), se ela foi mantida, quais os motivos para essa mudança, se houve preocupação com alimentação adequada e se houve prática atual de exercício físico. Tais variáveis foram relacionadas a fatores sociodemográficos (sexo, idade, escolaridade e renda). Outras variáveis relativas a questões relevantes do tema não foram incluídas por razões de formatação do artigo.

Calculou-se a razão de prevalências entre variáveis socioeconômicas e demográficas em relação a quatro variáveis citadas anteriormente. A associação foi aferida por meio de aplicação do *Teste Qui-quadrado bilateral* para as categorias de sexo, idade, escolaridade e renda. O nível de significância considerado foi $p < 0,5$.

A regressão logística foi realizada mediante o método *backward conditional*, definida como variável dependente à mudança de práticas de consumo nos últimos seis meses. Posteriormente, foram incluídas no modelo as variáveis independentes mais relevantes como renda familiar, idade, sexo, escolaridade. Os dados da pesquisa foram digitados e processados nos programas *Excel* e *Epi Info 6.0* e as análises estatísticas pelo programa *SPSS for Windows*, versão 10.0.

Os participantes assinaram um consentimento livre e esclarecido. Foram cumpridos todos os requisitos para pesquisa com seres humanos, previstos pelo Parecer de Aprovação da Comissão de Ética, da Faculdade de Ciências da Saúde

da UnB, conforme resolução n.196 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O material de pesquisa encontra-se sob guarda do Departamento de Saúde Coletiva, da Faculdade de Ciências da Saúde, da mesma instituição.

RESULTADOS

A amostra ($n = 500$) caracterizou-se por predominância do sexo feminino (64,4%), com média de idade de 35 e mediana de 31 anos. A idade da população estudada variou de 15 a 89 anos, sendo a maioria de 25 anos ou mais (68,2%). Em relação à escolaridade, foi observado que 60,0% estavam cursando ou concluíram o 2º grau ou nível superior. Quanto à renda familiar total, levando em consideração o salário mínimo da época (R\$ 240,00), destaca-se que 39% dos informantes ganham até 4 SM (R\$960,00), 2,4% não têm renda e 9% não quiseram ou não sabiam informar.

A frequência de relato de mudança alimentar recente foi de 37,2%. Em relação aos determinantes da mudança alimentar recente (Tabela 1), a variável escolaridade igual ou superior ao 2º grau e a renda maior de R\$ 960,00 mostraram-se associadas à mudança com significância estatística. Pessoas com altos níveis de escolaridade e renda têm, respectivamente, 1,9 e 1,6 vezes maiores probabilidades de referirem mudanças recentes na alimentação.

Na análise de regressão logística, a única variável que permaneceu no modelo explicando a mudança alimentar foi a escolaridade quando realizada a análise com base nas variáveis dicotomizadas (*Odds Ratio* ajustado = 1,72; *Teste Wald* = 5,35; *Desvio Padrão* = 0,23; valor-p = 0,021). Quando utilizadas as variáveis escolaridade e renda como variáveis contínuas (escalas), a idade apareceu associada (*OR* ajustado = 0,99; *Teste Wald* = 3,92; *DP* = 0,007; valor p = 0,048). Apesar do pequeno valor de *OR*, próximo de 1, e da escassa significância, próxima de 0,05, pode-se inferir que pessoas mais novas têm uma probabilidade maior de mudança alimentar recente.

Na mesma Tabela, apresenta-se a análise da manutenção de mudança alimentar. A manutenção da mudança foi referida por 84,2% dos que relataram tal antecedente. Observou-se que as variáveis analisadas não se mostraram associadas com significância estatística. Na análise de regressão logística, uma única variável que se revelou associada à manutenção da mudança alimentar foi a idade quando registrada como variável contínua (*OR* ajustado = 1,04; *Teste Wald* = 4,36; *DP* = 0,021; valor p = 0,037). Apesar do pequeno valor de *OR*, próximo de 1, pode-se inferir que pessoas mais velhas têm uma probabilidade maior de manutenção da mudança alimentar recente.

TABELA 1 - DETERMINANTES DE MUDANÇA ALIMENTAR RECENTE* NA POPULAÇÃO DO DF, 2004-2005.

Variáveis	Categorias	Prevalência%	RP	IC (95%)	p**
Mudança alimentar Sexo	Feminino	39,3	1,07	(0,84 – 1,36)	0,56
	Masculino	36,6			
Idade	< 25 anos	42,9	1,18	(0,93 – 1,49)	0,17
	≥ 25 anos	36,4			
Escolaridade	≤ 1º Grau	31,5	0,53	(0,43 – 0,66)	<0,001
	≥ 2º Grau	59,3			
Renda	≤ R\$959,00	29,6	0,63	(0,49 – 0,80)	<0,001
	> R\$959,00	47,3			
Manutenção da mu- dança Sexo	Feminino	83,9	0,99	(0,87 – 1,12)	0,86
	Masculino	84,8			
Idade	< 25 anos	78,8	0,90	(0,78 – 1,04)	0,13
	≥ 25 anos	87,1			
Escolaridade	≤ 1º Grau	81,2	0,92	(0,81 – 1,03)	0,17
	≥ 2º Grau	88,7			
Renda	≤ R\$959,00	85,5	1,00	(0,88 – 1,14)	0,96
	> R\$959,00	85,2			

* Período recordatório dos últimos 6 meses. **Teste Qui-quadrado *Mantel Haenszel* aceita $p \leq 0,05$. RP= Razão de Prevalência. IC 95%= Intervalo de Confiança de 95%.

Fonte: Dados da pesquisa/ Elaboração dos Autores, 2004-2005.

Referente às mudanças alimentares realizadas (dados não mostrados nas tabelas), a mais frequente foi a redução de gordura (20,9%), seguida de acréscimo no consumo de frutas, verduras e legumes (20,1%). Apenas 12,9% dos que efetuaram mudanças passaram a seguir uma dieta recomendada por nutricionista e/ou médico. E, ainda, outras mudanças foram menos frequentes, tais como a redução de açúcares e massas (7,9%), de sal (7,6%) e de carne vermelha (7,2%). Houve também alguns indivíduos que relataram a restrição de algum alimento específico (3,2%), como hambúrgueres, linguiça, pizza, entre outros. Foi citado ainda, com menor frequência (1,4%), o aumento no consumo de algum alimento ou nutriente específico, como cálcio (leite e derivados) e ferro (carnes e feijão).

Com respeito aos motivos alegados para mudança alimentar recente, a Perda de Peso foi o mais frequente, referido por 32,7% dos entrevistados que relataram tal mudança. Ter Mais Saúde foi o motivo para 20,6%, Para Reeducação Alimentar, 25,4%, e por ser portador de alguma doença, 16,5%. O Ganho de Peso, por sua vez, foi relatado com menor frequência (3,6%).

A Tabela 2 mostra a relação dos motivos com variáveis sociodemográficas. A presença de doenças, como motivo alegado, mostrou-se associada à idade superior a 25 anos e à baixa escolaridade. Na análise de regressão logística, uma

única variável que permaneceu associada a esse motivo foi a idade (*OR* ajustado = 1,06; Teste *Wald* = 13,56; DP = 0,015; valor *p* = < 0,0001). Apesar do pequeno valor de *OR*, próximo de 1, pode se inferir que pessoas com maior idade têm uma probabilidade maior de referirem a presença de doença como motivo de mudança alimentar recente.

A Reeducação Alimentar (Tabela 2) esteve associada à alta escolaridade e renda e tal correlação manteve-se na análise de regressão logística quando as duas variáveis são tratadas como escalas contínuas (*OR* ajustado para escolaridade = 2,1; Teste *Wald* = 5,26; DP = 0,33; valor *p* = 0,022. *OR* ajustado para renda = 1,42; Teste *Wald* = 9,67; DP = 0,11; valor *p* = 0,002). Pode se inferir que pessoas de maiores níveis de renda e de escolaridade têm maior probabilidade de referirem a reeducação alimentar como motivo para mudança alimentar recente.

Em relação à Perda de Peso, tal motivo foi mais frequente em indivíduos menores de 25 anos (46,6%) quando comparados aos de 25 anos ou mais (32,8%), não havendo significância estatística. No entanto, na análise de regressão logística, a idade mostrou-se associada a esse motivo quando registrada como variável contínua (*OR* ajustado = 0,97; Teste *Wald* = 6,82; DP = 0,013; valor *p* = 0,009). Apesar do pequeno valor de *OR*, próximo de 1, pode se inferir que quanto maior a idade, menor a probabilidade do motivo da mudança ser a perda de peso.

Os motivos, Ganho de Peso e Para Ter Mais Saúde, não se mostraram associados a nenhuma das variáveis independentes analisadas. Na análise multivariada, também não verificou nenhuma associação entre essas variáveis.

TABELA 2 - MOTIVOS APONTADOS PARA A MUDANÇA ALIMENTAR FEITA PELA POPULAÇÃO DO DF, 2004-2005.

Variável	Categoria	Prevalência %	RP	IC 95%	Valor-p*
Doenças Idade	< 25 anos	8,6	0,38	(0,15-0,93)	<0,05
	≥ 25 anos	23,3			
Escolaridade	≤ 1º Grau	23,1	2,12	(0,97-4,61)	<0,05
	≥ 2º Grau	10,9			
Reeducação alimentar Escolaridade	≤ 1º Grau	8,3	0,23	(0,11-0,47)	<0,001
	≥ 2º Grau	35,9			
Renda	≤ \$959,00	1,8	0,06	(0,01-0,43)	<0,001
	> \$959,00	29,5			

Fonte: Dados da pesquisa-Elaboração dos Autores, 2004-2005-2007.

Entre os sujeitos entrevistados, 71,0% disseram preocupar-se com uma alimentação adequada. Na Tabela 3, apresenta-se a análise bivariada de associação de variáveis sociodemográficas à preocupação com a alimentação. Foi constatado que as mulheres e indivíduos com 25 anos ou mais referem com maior

frequência tal preocupação, sendo essa diferença estatisticamente significativa. Na análise de regressão logística, sexo e idade permaneceram no modelo, mostrando associação significativa quando as variáveis são dicotomizadas (*OR* ajustado para sexo = 0,55; Teste *Wald* = 7,21; DP = 0,22; valor p = 0,007; *OR* ajustado para a idade = 2,24; T *Wald* = 13,35; DP = 0,22; valor p < 0,0001).

Pode se inferir que mulheres e indivíduos de 25 anos e mais têm o dobro de probabilidades de referirem preocupação com a alimentação adequada.

TABELA 3 - PREVALÊNCIA DE PREOCUPAÇÃO DA POPULAÇÃO DO DF EM TER ALIMENTAÇÃO ADEQUADA, SEGUNDO VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, 2004-2005.

Variáveis	Categorias	Prevalência%	RP	IC (95%)	Valor-p*
Sexo	Feminino	76,1	1,23	(1,08 – 1,40)	<0,001
	Masculino	61,8			
Idade	< 25 anos	59,4	0,78	(0,67 – 0,89)	<0,001
	≥ 25 anos	76,4			
Escolaridade	≤ 1º Grau	68,7	0,90	(0,80 – 1,01)	0,10
	≥ 2º Grau	76,6			
Renda	≤ R\$959,00	69,6	0,96	(0,85 – 1,08)	0,52
	> R\$959,00	72,3			

*Teste Qui-quadrado *Mantel Haenszel*; nível de significância: p ≤ 0,05.
RP= Razão de Prevalência. IC 95%= Intervalo de Confiança de 95%.
Fonte: Dados da pesquisa/ Elaboração dos Autores, 2004-2005.

A prática de exercícios físicos e/ou de esporte foi mencionada por 50,2% dos entrevistados. Quanto aos determinantes da prática de exercício físico ou esporte (Tabela 4), observou-se que homens, indivíduos jovens e aqueles com maior escolaridade e renda são os mais adeptos a essa prática. Houve significância estatística nessas associações.

Na análise de regressão, apenas a idade não permaneceu no modelo (*OR* ajustado = 0,71; Teste *Wald* = 2,5; DP = 0,22; valor p = 0,11), sendo que as demais variáveis mencionadas mostraram-se como preditoras dessa prática (*OR* ajustado para sexo = 1,94; T *Wald* = 9,84; DP = 0,21; valor p = 0,002. *OR* ajustado para escolaridade = 1,64; T *Wald* = 4,7; DP = 0,23; valor p = 0,03. *OR* ajustado para a renda = 2,25; T *Wald* = 13,52; DP = 0,22; valor p < 0,0001).

TABELA 4 - DETERMINANTES DA PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO/ESPORTE NA POPULAÇÃO DO DF, SEGUNDO VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, 2004-2005.

Variáveis	Categorias	Prevalência%	RP	IC (95%)	Valor-p*
Sexo	Feminino	42,9	0,68	(0,57 – 0,80)	<0,001
	Masculino	63,5			
Idade	< 25 anos	58,8	1,28	(1,07 – 1,52)	<0,01
	≥ 25 anos	46,0			
Escolaridade	≤ 1º Grau	44,5	0,67	(0,57 – 0,80)	<0,001
	≥ 2º Grau	66,1			
Renda	≤ R\$959	35,7	0,58	(0,47 – 0,71)	<0,001
	> R \$959	61,8			

*Teste Qui-quadrado *Mantel Haenszel*; nível de significância: $p \leq 0,05$.

RP= Razão de Prevalência. IC 95%= Intervalo de Confiança de 95%.

Fonte: Dados da pesquisa/Elaboração dos Autores, 2004-2005.

A Tabela 5 apresenta a análise de possíveis associações dos motivos para o exercício físico segundo variáveis sociodemográficas que mostraram significância estatística. Ao analisarem-se os objetivos para a prática de exercício físico, observou-se que para Perda de Peso, mulheres demonstraram prevalência de relato significativamente maior em relação aos homens. As variáveis idade, escolaridade e renda não apresentaram diferenças significativas. Tal associação permaneceu na análise multivariada (*OR* ajustado = 0,48; Teste *Wald* = 5,2; DP = 0,32; valor p = 0,022).

Em relação ao Ganho de Massa Muscular, os dados mostram diferenças estatisticamente significativas sendo esse o objetivo mais frequente em homens, em indivíduos menores de 25 anos e naqueles com alta renda. A escolaridade apresenta uma significância marginal, sendo a prática menos frequente em pessoas de baixa escolaridade (6,0%) em relação àqueles de alta escolaridade (13,3%) (*RP* = 0,45; IC 95% = 0,2 – 1,03; p = 0,05). Na análise multivariada, apenas a idade permaneceu no modelo como variável explicativa (*OR* ajustado = 3,86; Teste *Wald* = 9,42; DP = 0,02; valor p = 0,002), significando que pessoas de menos de 25 anos assumem tal motivo com uma frequência de cerca de quatro vezes a mais.

O objetivo de Ter Mais Saúde (prevenção de doença) mostrou-se associado ao sexo feminino e à idade superior a 25 anos. Na análise multivariada, tais associações são confirmadas (*OR* ajustado para sexo = 2,58; Teste *Wald* = 9,92; DP = 0,3; valor p = 0,002. *OR* ajustado para idade > 25 anos = 2,3; Teste *Wald* = 7,14; DP = 0,31; valor p = 0,008). A renda, que não mostrava associação na análise bivariada, apresentou correlação significativa com esse motivo (*OR* ajustado = 2,59; Teste *Wald* = 7,58; DP = 0,34; valor p = 0,006), significando que pessoas com renda familiar mensal superior a R\$ 960,00 tinham mais do

dobro de probabilidades de referirem a prevenção de doenças como motivo para a prática de exercícios físicos.

Quanto à prescrição médica, os relatos foram mais frequentes entre pessoas com idade igual ou acima de 25 anos, sendo essa última associação significativa. A variável sexo não se mostrava associada na análise bivariada com esse motivo para a realização de exercício físico, embora fosse mais frequente entre as mulheres em relação aos homens (12,1% versus 5,3%, respectivamente; RP = 2,29; IC 95% = 0,93-5,61; valor p = 0,06). Na análise multivariada, a idade, no ponto de corte de 25 anos, permaneceu no modelo com significância (OR ajustado = 7,4; Teste Wald = 10,37; DP = 0,62; valor p = 0,001). A variável sexo foi incluída com significância no modelo de regressão (OR ajustado = 2,4; Teste Wald = 4,23; DP = 0,42; valor p = 0,04).

O objetivo relacionado ao Prazer mostra-se associado com o sexo masculino, idade menor de 25 anos e baixa escolaridade. Na regressão logística, permaneceram no modelo a variável sexo (OR ajustado = 3,25; Teste Wald = 16,84; DP = 0,29; valor p < 0,0001) e a idade no ponto de corte de 25 anos (OR ajustado = 1,85; Teste Wald = 4,37; DP = 0,29; valor p = 0,037). Confirma-se a associação entre sexo e idade com o motivo Prazer para a prática de exercício físico.

Vale ressaltar que houve associação estatisticamente significativa entre mudança de hábito alimentar e prática de atividade física. Entre os que mudaram os hábitos, 59,8% praticam atividade física, e entre os que não mudaram, 44,7% (RP = 1,33; IC 95% = 1,12 – 1,58; p = 0,001).

TABELA 5 - OBJETIVOS DA PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO DA POPULAÇÃO DO DF, 2004-2005.

Variável	Categoria	Prevalência (%)	RP	IC 95%	Valor-p*
Perda de peso Sexo	Feminino	24,3	2,11	(1,17 – 3,80)	<0,01
	Masculino	11,5			
Ganho de massa muscular Sexo	Masculino	14,2	3,3	(1,34 – 8,17)	<0,01
	Feminino	4,3			
Idade	<25 anos	17,2	4,56	(1,85 – 11,24)	<0,001
	≥25 anos	3,8			
Renda	> R\$959	12,2	9,01	(1,23 – 66,05)	<0,01
	Até R\$959	1,4			
Prevenção de doenças Sexo	Feminino	32,1	1,91	(1,19 – 3,08)	<0,01
	Masculino	16,8			
Idade	<25 anos	14,0	2,29	(1,32 – 3,99)	<0,01
	≥25 anos	32,1			
Prescrição médica Idade	<25 anos	1,1	12,87	(1,76 – 93,91)	<0,001
	≥25 anos	13,8			

Prazer Sexo	Feminino	27,1	1,92	(1,32 – 2,66)	<0,001
	Masculino	52,2			
Idade	<25 anos	50,5	1,61	(1,18 – 2,18)	<0,01
	≥25 anos	31,4			
Escolaridade	Até o 1º Grau	44,6	1,61	(1,09 – 2,37)	0,01
	2º e 3º Graus	27,7			

*Teste χ^2 Mantel Haenszel.

Fonte: Dados da pesquisa/ Elaboração dos Autores, 2004-2005.

DISCUSSÃO

A maior prevalência de mudanças nas práticas alimentares apresentadas pelas mulheres neste estudo, embora não significativa, é corroborada por outros estudos que relatam a influência dos fatores socioculturais que impõem um padrão de beleza esbelto, de acordo com as exigências da moda, especialmente para as mulheres (TOWNSEND *et al.*, 2001). Assis e Nahas (1999) e Hansen (2001) relatam que existe na mulher uma preocupação com o corpo levando-a, geralmente, a obter uma dieta alimentar mais restritiva em calorias (BERNARDI *et al.*, 2005; PHILIPPI; ALVARENGA, 2004; MATCH *et al.*, 2003).

Na presente pesquisa, a manutenção da mudança não teve associação estatisticamente significativa. De acordo com Heller e Kerbauy (2000) e também Ades e Kerbauy (2002), em seus estudos para programa de manutenção da mudança, o abandono ou a dificuldade para a mudança, talvez, esteja relacionada à falta de delineamento de um programa e/ou à falta de não adquirir habilidades específicas para manutenção da mudança.

Apesar da carência de informações, o Ministério da Saúde (MS) vem propondo recomendações para a manutenção de uma alimentação saudável para a população brasileira. Com base na prevalência crescente do sobrepeso/obesidade, o MS criou 10 passos dentro do Plano Nacional Para a Promoção da Alimentação Adequada e do Peso Saudável. Os objetivos principais dos passos estão relacionados à variedade, moderação e equilíbrio dos alimentos, como: comer frutas e verduras variadas, pelo menos duas vezes ao dia; consumir feijão pelo menos quatro vezes por semana; evitar alimentos gordurosos, salgadinhos e frituras; evitar refrigerantes e salgadinhos de pacote e ao incentivo para a prática de exercício físico (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001).

A preocupação com alimentação adequada é encontrada, neste estudo, com maior frequência em mulheres e pessoas acima de 25 anos, e relaciona-se com os relatos recentes que consideram que, na mulher, a preocupação com o corpo tem deixado de ser apenas um problema de estética para constituir-se em um problema de saúde. Tal preocupação aumenta com a idade, provavelmente,

em decorrência do aparecimento de doenças. É sólida a associação entre a importância da dieta e doenças não transmissíveis como cardiovasculares, cerebrovasculares, diabetes mellitus e neoplasias (LOPES *et al.*, 2005; MATOS E MARTINS, 2000; DRAPEAU *et al.*; 2004; WHO, 2004).

A falta de exercício físico encontrada nas mulheres em relação aos homens foi verificada neste estudo. Segundo a literatura sobre o tema, esse fenômeno ocorre independentemente das variáveis sociodemográficas. Estudos mostram que a prevalência de ausência da praticar de exercício físico é maior no sexo feminino, sendo esse comportamento apresentado a partir da infância e adolescência (GARCIA *et al.*, 1998; GOMES, SIQUEIRA E SICHIERI, 2001; CAMERON *et al.*, 2001; NUNES, 2002; WHO, 2004). A grande maioria da população feminina reconhece a importância do exercício físico, porém menos de 20,0% considera-o como sendo indispensável nos processos de crescimento e envelhecimento saudáveis (DOMINGUES, ARAÚJO E GIGANTE, 2004) Segundo a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2004), a partir da adolescência, as pessoas tendem a diminuir, de forma progressiva, o nível de exercício físico.

Satariano e colaboradores (2000) observaram em seus estudos com indivíduos acima de 55 anos que mulheres manifestaram mais obstáculos para a prática de exercício físico. As razões alegadas foram: a falta de companhia, de interesse e a fadiga. Gomes, Siqueira e Sichieri (2001) relataram os resultados de um inquérito domiciliar realizado no município do Rio de Janeiro mostrou que 60,0% dos homens e 78,0% das mulheres não realizavam nenhum tipo de exercício físico.

Em um outro estudo, Gomes, Mateus e Cabrera (2004) mediram a prevalência associada com exercício físico, em mulheres, de uma área urbana de Bogotá, Colômbia. De acordo com os resultados, 79,1% das mulheres eram inativas, 15,7% com exercício físico irregular e apenas 5,2% mantinham práticas regulares.

Os objetivos para fazer exercício físico ou esporte, apresentados nos dados da presente pesquisa, diferenciam quanto ao sexo e preferências. Para mulheres, a maior frequência foi para os itens, Prevenção de Doenças, por Prazer, e para Perder Peso. Ainda em relação às mulheres, a preocupação para perder peso, de acordo com a literatura, está sempre associada à insatisfação pessoal e à baixa autoestima, sendo comumente manifestadas pela insatisfação com o peso corporal (BUTTOM *et al.*, 1997; NUNES *et al.*, 2001). Segundo os relatos, 70,0% das mulheres americanas e 48,0% das mulheres espanholas querem ser magras, e 50,0% das australianas querem pesar sete quilos a menos (HUON, 1994).

Para os homens, os objetivos mais frequentes para a realização de exercício físico foram por Prazer, Prevenção de Doenças e Ganho de Massa Muscular. De acordo com a presente pesquisa, a maior prevalência de prática de exercícios

físicos, verificada nos homens, acrescenta-se como uma outra modalidade de expectativa de um corpo ideal. Nota-se nos homens, atualmente, uma vaidade na busca de um corpo ideal, no sentido da aparência física com massa muscular definida associada a determinados padrões estéticos. Poucos estudos abordam esse tema (GOLDENBERG, 2002). Essas práticas ou técnicas de ganho de massa muscular não variam apenas de acordo com cada indivíduo, mas também de acordo com as sociedades, os níveis de educação, as convenções, as modas e os prestígios (MELYSSE, 2000).

Cabe ressaltar que a associação de mudança nas práticas alimentares e exercício físico podem resultar de orientações e programas que incentivam tais mudanças. Essas orientações e/ou programas podem atingir toda a população com idades e rendas diferentes, em variados ambientes, como no trabalho, na escola e no âmbito de lazer, contribuindo para a redução do risco de doenças crônicas não-transmissíveis.

Quanto ao incentivo à prática de exercício físico, existem programas como os que foram apresentados pelo Ministério da Saúde em 2001, Agita Brasil e pela Organização Mundial da Saúde, em 2002, Estratégia Global sobre Dieta, Atividade Física e Saúde (WHO, 2004). A proposta tem como objetivo informar à população os benefícios do exercício físico, dando ênfase para sua importância como fator de proteção à saúde. Projetos e programas que tenham metas bem definidas como esses são necessários para garantir à população um estilo de vida saudável.

Outra proposta é a de “*My Pyramid*” é uma nova pirâmide alimentar criada pelo *United States Department of Agriculture* (USDA), com a finalidade de promover hábitos de vida saudáveis e o acréscimo de exercício físico. O modelo atual substituiu o que está em vigor há 13 anos e é referência no mundo todo. A “*My Pyramid*” simboliza uma avaliação personalizada de alimentação equilibrada e exercício físico. Do ponto de vista nutricional, a nova pirâmide tem algumas vantagens em relação às anteriores, pois, além de considerar as características pessoais e enfatizar a prática de exercício físico, ensina como escolher os alimentos de cada grupo. Ela valoriza a qualidade do que se põe no prato e recomenda o consumo de carboidratos integrais em vez de simples, gorduras saudáveis (azeite e amêndoas), leite e derivados magros ou *light* e carnes, de preferência brancas. A quantidade de carboidratos foi reduzida e as frutas, verduras e legumes foram enaltecidas, aumentando assim a ingestão de vitaminas, minerais, fibras e outros nutrientes essenciais, que normalmente aparecem com menor frequência na dieta.

Em relação aos fatores de risco relacionados à dieta, a vigilância parece imprescindível no controle de doenças não-transmissíveis. Os inquéritos tendem a registrar a rotina alimentar mais estruturada, em detrimento do que é consumido

de forma desestruturada. E seus resultados podem servir como subsídio para a criação de programas e formulação de políticas de alimentação saudável, ressaltando-se a importância da realização dos inquéritos de hábitos alimentares como ferramenta da vigilância de segunda geração, isto é, monitoramento das práticas relevantes à saúde, como instrumentos de gestão das políticas de alimentação.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro e ao PIBIC/CNPq pelas bolsas de Iniciação Científica para entrevistadores na realização das entrevistas domiciliares.

REFERÊNCIAS

- ADES, Lia; KERBAUY, Rachel Rodrigues. **Obesidade: realidade e indagações**. Psicologia, USP, 2002; 13:197-216.
- ANDRADE, Ângela I.; BOSI, Maria Lúcia M. **Mídia e subjetividade: impacto no comportamento alimentar feminino**. Revista de Nutrição, 2003; 1:117-125.
- AQUINO, Rita de Cássia; PHILIPPI, Sonia Tucunduva. **Consumo de alimentos industrializados e renda familiar na cidade de São Paulo**. Revista de Saúde Pública 2002; 36:655-660.
- ASSIS, Maria Alice Altenburg; NAHAS, M. V. **Aspectos motivacionais em programas de mudança comportamental alimentar**. Revista de Nutrição, 1999, 12:33-41.
- BAKER, A. H; WARDLE, J. *Sex differences in fruit and vegetable intake in older adults*. Appetite, 2003; 40:269-275.
- BERNARDI, Fabiana; CICHELERO, Cristiane; VITOLO, Márcia Regina. **Comportamento de restrição alimentar e obesidade**. Revista de Nutrição 2005; 18:85-93.
- BLEIL, Susana Inez. **O padrão alimentar ocidental: considerações sobre a mudança de hábitos no Brasil**. Cadernos de Debate, 1998; 6:1-25, 1998.
- BONOMO, Élido; CAIAFFA, W. T.; CÉSAR CC, LOPES, Aline C. S.; LIMA-COSTA, Maria Fernanda. **Consumo alimentar da população adulta, segundo perfil socioeconômico e demográfico: Projeto Bambuí**. Cadernos de Saúde Pública, 2003; 19:1461-1471.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Inquérito Domiciliar sobre Comportamentos de Risco e Morbidade Referida de Doenças e Agravos não Transmissíveis, 2003-2004**.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **10 passos para o peso saudável**. Dispo-

nível em: www.saude.gov.br. Acesso: 08 de maio de 2005.

BRASIL. IBGE - ENDEF - **Estudo Nacional da Despesa Familiar - dados Preliminares**. Rio de Janeiro, 1978.

BRASIL. INAN. Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição. Ministério da Saúde. **Estudo Multicêntrico de Consumo Alimentar**, Brasília, 1997.

BUTTOM E.J; LOAN, P.; DAVIES, J.; SONUGA-BACKE, E. J. S. *Self esteem, eating problems and psychological well-being in a cohort of schoolgirls aged 15-16: a questionnaire and interview study*. *International Journal Eating Disorder*, 1997; 21:39-47.

CAMERON, C.; CRAIG, C. L.; STEPHENS, T.; READY, T. A. *Increasing physical activity: supporting an active workforce*. *Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute*, 2000.

DOMINGUES, Marlos Rodrigues; ARAÚJO, Cora Luiza Pavin; GIGANTE, Denise Petrucci. **Conhecimento e percepção sobre exercício físico em uma população adulta urbana do Sul do Brasil**, 2004; 20:204-215.

DRAPEAU, V.; DESPRÉS, J. P.; BOUCHAR, C.; ALLARD, L.; FOURNIER, G.; LEBLANC, C.; TREMBLAY, A. *Modifications in food-group consumption are to log-termbody-weight changes*. *American Journal Clinical Nutrition*, 2004; 80:29-37.

FURLAN-VIEBIG R, PASTOR-VALERO M. **Desenvolvimento de um questionário de frequência alimentar para o estudo de dieta e doenças não transmissíveis**. *Revista de Saúde Pública*, 2004; 38:581-584.

GALEAZZI, M. A. M.; DOMENE, S.M. A., SICHIERI, R. **Estudo Multicêntrico sobre consumo alimentar**. *Caderno de Debate*, 1997; S47.

GOLDENBERG, Mirian. **Nu & vestido: Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 411.

GARCIA, A. W.; PENDER, N. J.; ANATONAKOS, C. L.; RONIS, D. L. *Changes in physical activity beliefs and behaviors of boys and girls across the transition to junior high school*. *Journal of Adolescents Health*, 1998; 22:394:402.

GOMES, Valéria Barbosa; SIQUEIRA, Kamile Santos; SICHIERI, Rosely. **Atividade física em uma amostra probabilística da população do município do Rio de Janeiro**. *Cadernos de Saúde Pública*, 2001; 17:969-976.

GOMES LF, MATEUS JC, CABRERA G. **Estudo de prevalência e fatores associados com exercício físico em mulheres de uma área urbana de Bogotá, Colômbia**. *Cadernos de Saúde Pública*, 2004; 20:1103-1109.

HANSEN, Barbara Caleen. *Calorie restriction: effects on body composition, insulin signaling and aging*. *American Society for Nutrition Sciences*, 2001; S-900-S902.

HELLER, Denise Cerqueira Leite; KERBAUY, Rachel Rodrigues. **Redução de peso: identificação de variáveis e elaboração de procedimentos com uma**

população de baixa renda e escolaridade. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 2000; 1:31-52.

HUON, G. F. *Dieting, binge eating and some of their correlates among secondary school girls.* International Journal Eating Disorder, 1994; 15:159-164.

LOPES, Aline Cristine Souza; CAIAFFA, Waleska Teixeira; SICHIERI, Rosely; MINGOTI, Sueli Aparecida; LIMA-COSTA, Maria Fernanda. **Consumo de nutrientes em adultos e idosos em estudo de base populacional: Projeto Bambuí.** Cadernos de Saúde Pública, 2005; 21:1201-1209.

MANN, J. I. *Diet and risk of coronary heart disease and type II diabetes.* Lancet, 2002, 360:783-789.

MATCH, M.; GERER, J.; ELLGRING, H. *Emotions in overweight and normal-weight women, immediately after eating foods differing in energy.* Psychology Behavior, 2003; 80:367-374.

MATTOS, Lúcia Leal de; MARTINS, Ignez Salas. **Consumo de fibras alimentares em população adulta.** Revista de Saúde Pública, 2000; 34:50-55.

MELYSSE, S. **As falsas evidências do corpo: imagens, imaginários e incorporações.** Revista Brasileira de Psicanálise, 2000; 28:13-129.

MENDONÇA, C. P.; ANJOS, L. A. **Aspectos das práticas alimentares e da atividade física com determinantes do crescimento de sobrepeso/obesidade no Brasil.** Cadernos de Saúde, 2004; 20:698-709.

MONDINI, Lenis; MONTEIRO C. A. **Mudança no padrão de alimentação da população urbana brasileira (1962-1988).** Revista de Saúde Pública, 1994; 28:433-439.

MONDINI, Lenis; MONTEIRO, C. A. **Mudança no padrão de alimentação.** In: Velhos e novos males da saúde no Brasil, 2004, 2ª ed. Rio de Janeiro, 79-89.

MONTEIRO, C. A. **Padrões de Alimentação e doenças não transmissíveis no Brasil: subsídios para o estabelecimento de guias alimentares para a população brasileira.** São Paulo: NUPENS/USP, 1999.

MONTEIRO, C. A.; MONDINE, L., COSTA, R. **Mudanças na composição e adequação nutricional da dieta familiar nas áreas metropolitanas do Brasil (1988-1996).** Revista de Saúde pública, 2000; 34:251-258.

NUNES, J. O. M. **Prevalência de sedentarismo no lazer associado a outros fatores de risco em trabalhadores da UnB e da indústria.** Dissertação da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, 2002.

NUNES, M. A.; OLINTO, M. T. A.; BARROS, F.C.; CAMEY, S. **Influência de percepção do peso e do índice de massa corporal nos comportamentos alimentares anormais.** Revista Brasileira de Psiquiatria, 2001; 23:21-27.

PHILIPPI, Sonia Tucunduva; ALVARENGA, Marle. **Transtornos Alimentares: uma visão nutricional,** 2004. 1ª ed. São Paulo: Manole, p. 226.

SATARIANO, W.A.; HAIGHT, T. J.; TAGER, I. B. *Reasons given by older people for limitation or avoidance of leisure time physical activity*. *Journal American Geriatric*, 2000; 48:505-512.

SERDULA, M. K.; GILLESPIE, C.; KETTLE-KHAN, L. *Trends in fruit and vegetable consumption among adults in the United States: behavioral risk factor surveillance system, 1994-2000*. *American Journal of Public Health*, 2004; 94:1014-1018.

SILVA, D. O. **Conhecimentos, Atitudes e práticas de profissionais de saúde de atenção básica sobre promoção da alimentação saudável no Distrito Federal**. Brasília 2002, Tese de Doutorado, Universidade de Brasília.

TOWNSEND, M. S.; PEERSON, J.; LOVE, B.; ACHTERBERG, C.; MURPHY, S. P. *Food insecurity is possibility related to overweight in womens*. *Journal Nutrition*, 2001; 131:1738-1745.

WHO. WORLD HEALT ORGANIZATION. *Fifty-Seven World Health Assembly. Global Strategy on Diet, Physical and Health*. Geneva: WHO, 2004.

POSFÁCIO

Posfaciar este livro é uma empreitada prazerosa; é falar dos muitos aprendizados que sua leitura me proporcionou. Um foi ter tido o privilégio de ser uma das organizadoras, juntamente com as professoras Dirce Maria da Silva, Rebeca Freitas Ivanicska e Bruna Beatriz da Rocha. Outro, foi de ser autora e coautora de alguns artigos que a compõem, seguido do privilégio de poder organizar a obra em eixos temáticos, sendo esta última uma tarefa não muito simples. A escolha, enquanto ato político e responsável, nos coloca diante do respeitoso desafio de escolher os contornos que serão essenciais para a composição, sequenciamento e compreensão das temáticas apresentadas pelos pesquisadores. A todos nosso muito obrigada!

Cabe informar que a escolha dos eixos permitiu ainda a abertura de um espaço de diálogo entre os diferentes autores entre si e entre seus leitores, pois entendemos que existe a possibilidade dessa troca. Mesmo quando o leitor não possa acrescentar suas percepções ao conteúdo da obra, o diálogo ocorre de forma indireta e o conhecimento se propaga de forma espontânea, comprometida, democrática e transformadora, pois cada um faz a leitura e releitura dos contextos, imprimindo suas percepções e modificando suas *práxis*.

Esse movimento é a expressão da dialética apresentando posições, oposição e conflitos, originados pela contradição entre princípios teóricos ou fenômenos empíricos e a realidade social e histórica. Representa não só a possibilidade do diálogo, como também do debate entre interlocutores comprometidos com a busca do conhecimento, apreensão e percepção da realidade em suas diferentes totalidades.

Este livro é parte da história da educação em movimento permanente. Um espaço em que Pós-Doutores, Doutores, Mestres, Especialistas e Graduados se unem para a construção de saberes sobre as práticas educativas e lançam diferentes olhares sobre a totalidade, que, na tradução de suas concepções sobre o processo educativo, imprime a subjetividade de um sujeito partícipe do processo de transformação das realidades, vistas sob o prisma do pesquisador.

Ao leitor, deixo o convite para traduzir em forma de texto suas inquietações, buscas, percepções e concepções, e, quem sabe, participar como autor de outras coletâneas conosco. Fica o convite, o desafio e a nosso profundo agradecimento pela leitura e propagação de saberes.

Eunice Nóbrega Portela

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília- UnB.

ORGANIZAÇÃO

Eunice Nóbrega Portela: Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, área de concentração em Política e Administração da Educação, linha de pesquisa Gestão e Economia da Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. Currículo Lattes: [Http://lattes.cnpq.br/4499951422512139](http://lattes.cnpq.br/4499951422512139). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2706-5448>. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

Dirce Maria da Silva: Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania, pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF. Pós-Graduação em Gestão Pública/Gestão e Negócios pelo Instituto Federal de Brasília - IFB. Especializações: Docência do Ensino Superior, Língua Inglesa, Educação a Distância (EAD), Recursos Humanos e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês com suas respectivas Literaturas (Licenciatura Plena). Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais, Supervisão e Orientação Escolar (Licenciatura Plena). Graduada em Administração de Empresas (Bacharelado). Pesquisadora. Docente da Educação Básica e Ensino Superior. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7836053563578154>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-57141419>. E-mail: dircem54@gmail.com.

Bruna Beatriz da Rocha: Mestre em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”, Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>

Rebeca Freitas Ivanicska: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Técnica em Educação pela Rede Municipal de Barbacena/MG. Advogada e Pedagoga. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada

em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Pós Graduanda em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>

